



*La enseñanza del español como LE/L2  
en el siglo XXI*

Narciso M. Contreras Izquierdo  
(Editor)



**XXIV CONGRESO INTERNACIONAL ASELE**



*La enseñanza del español como LE/L2  
en el siglo XXI*

Narciso M. Contreras Izquierdo  
(Editor)



Edita:  
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu

Fecha de edición: 2014  
ISBN - 10: 84-617-1475-X  
ISBN - 13: 978-84-617-1475-9  
Nº. REGISTRO: 201461351

Depósito Legal: MA 1832-2014  
Imprime: Copysan

ASELE  
[www.aselered.org](http://www.aselered.org)  
[gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org)



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
--------------	----

---

## ESTUDIOS TEÓRICOS

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, <i>Universidad de Salamanca</i> <i>Algunas reflexiones sobre lingüística, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras</i>	19
--	----

---

AINCIBURU, MARÍA CECILIA <i>El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ELE.</i> <i>Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario</i>	33
---	----

---

ALMANSA IBÁÑEZ, SORAYA <i>Repercusión del Diccionario de americanismos en el aula de español como segunda lengua</i>	43
---	----

---

ALONSO FAGUNDE, JESÚS <i>CNV en la enseñanza secundaria del s. XXI: la gesteo facial y la L2</i>	55
---	----

---

ÁLVAREZ BAZ, ANTXON <i>Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	67
---	----

---

ÁLVAREZ MORALEJO, ÁNGELES Y MOTOKO HIRAI <i>Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE utilizando incidentes críticos como textos</i>	79
--	----

---

ARÉVALO VIVEROS, LUIS FERNANDO Y LICET KATERINE SUÁREZ VELASCO <i>El español para extranjeros en Santander, Colombia: ¿segunda lengua o lengua extranjera?</i>	89
---	----

---

ARROYO MARTÍNEZ, LAURA <i>Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: la importancia de la competencia pragmática</i>	99
--	----

---

BAERLOCHER ROCHA, CYNTHIA Y ROSA MARÍA LUCHA CUADROS <i>Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE en un contexto de lenguas próximas</i>	107
--	-----

---

BARQUERO, ANTONIO <i>“Una historia de amor” o “de cómo montar una estantería” o “de opciones en metodología digital”</i>	119
---	-----

---

BARRIOS SABADOR, MARÍA JOSÉ <i>La expresión de la probabilidad en un nivel B2. Percepción del docente sobre un grupo de producciones no nativas</i>	129
--	-----

---

<b>BARTOLOMÉ ALONSO, PAZ</b> <i>Las herramientas de autor en el aula de ELE</i>	141
<b>BEIRO DE LA FUENTE, PAULA</b> <i>La enseñanza de español y la web 3.0: aplicación de la semántica en la red</i>	151
<b>BIEDMA TORRECILLAS, AURORA</b> <i>La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco</i>	161
<b>BRAGA RIERA, JORGE Y PALOMA GARRIDO IÑIGO</b> <i>La enseñanza del E/LE en la Facultad de Turismo: las conversaciones prototípicas del aeropuerto mediante corpus y Opensim</i>	173
<b>BUYSE, KRIS</b> <i>“To MCRE or not to MCRE”. Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación más sencilla y flexible</i>	185
<b>CAMPOS MURILLO, MARÍA GABRIELA</b> <i>La gramática pedagógica en la adquisición de las preposiciones “por” y “para” en el español como segunda lengua</i>	197
<b>CELAYETA GIL, NEKANE</b> <i>La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes</i>	209
<b>CONTRERAS IZQUIERDO, NARCISO M.</b> <i>¿Usamos el diccionario? (III). Las variedades del español en la enseñanza de ELE</i>	221
<b>COTAINA ROSELLÓ, CLAUDIA</b> <i>El aprovechamiento de la lengua materna en la enseñanza de ELE: el caso de los hispanismos en el árabe dialectal tangerino</i>	233
<b>DEBIH, NESRINE</b> <i>La importancia de la pragmática en la adquisición del español como ELE</i>	243
<b>DE MINGO AGUADO, LAURA</b> <i>¿Qué tipo de evaluación elegimos en la clase de cine? ¿la evaluación por competencias o por contenidos?</i>	251
<b>DOQUIN DE SAINT PREUX, ANNA Y SUSANA MARTÍN LERALTA</b> <i>Procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística de ELE</i>	263
<b>ESCOFET VILÀ, ANNA</b> <i>La importancia del uso de las estrategias de cambio de énfasis, explicitación, cohesión y contrarios en la adquisición de segundas lenguas</i>	275

ESCRIBANO ORTEGA, MARÍA LUISA Y CARLOS GONZÁLEZ CASARES <i>Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras</i>	287
FERREIRA CABRERA, ANITA <i>Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE</i>	299
GARCÍA ANDREVA, FERNANDO <i>Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE</i>	309
GARCÍA COLLADO, MARÍA ÁNGELES Y ROBERTO ORTÍ TERUEL <i>El cine como mediador intercultural en el aula de ELE</i>	321
GIL DEL MORAL, ANA MARÍA <i>Español académico para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE): experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante</i>	333
IBINGA, MARCELLE <i>Teatro y expresión oral en clase de E/LE en Gabón</i>	339
IGLESIAS CASAL, ISABEL <i>Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula</i>	349
LLORENTE PUERTA, MARÍA JESÚS <i>La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores</i>	363
LÓPEZ FERNÁNDEZ, NURIA <i>“Una tarea colaborativa: crea tu propio diccionario de español”: evolución y resultados del proyecto</i>	373
LÓPEZ GARCÍA, MARÍA PILAR <i>Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos</i>	385
LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA <i>Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE)</i>	397
LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA <i>Nuevos retos para la investigación sobre interlengua pragmática en ELE</i>	409
LORENTE FERNÁNDEZ, PAULA Y MERCEDES PIZARRO CARMONA <i>El desarrollo de planes de formación de profesores de ELE en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica</i>	417
MADRONA FERNÁNDEZ, ALBERTO <i>“Não sejas caramelo”... ¿qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas?</i>	429

MARTÍNEZ EZQUERRO, AURORA <i>Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos</i>	441
MARTOS ELICHE, FERMÍN <i>Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en la clase de ELE</i>	453
MASSÓ PIORNO, AZUCENA Y FERNANDO QUINTERO ÁLVAREZ <i>Potenciando la eficacia comunicativa e interactiva: un programa capacitador para el mercado laboral</i>	465
MELÉNDEZ QUERO, CARLOS <i>Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI</i>	473
MONTES HERNÁNDEZ, ALMA LAURA <i>Tratamiento de los errores y faltas, por medio de muestras auténticas de lengua (grabaciones individuales y grupales)</i>	485
MORENO MORENO, MARÍA ÁGUEDA <i>Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación</i>	491
MORENO, CONCHA Y SAE OCHIAI <i>Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón</i>	503
MORIMOTO, YUKO Y MARÍA VICTORIA PAVÓN LUCERO <i>Un modelo de ficha lexicográfica para verbos pseudocopulativos</i>	511
NEILA GONZÁLEZ, GABRIEL <i>De la evaluación por contenidos a la evaluación por competencias: una nueva forma de trabajar en la clase de literatura con alumnos de ELE</i>	521
OMORI, HIROKO <i>¿Cómo explicar la polisemia de las preposiciones en el lexicon generativo? Una propuesta para la enseñanza del español desde la teoría lingüística</i>	531
OROL GONZÁLEZ, ANA <i>Un modelo de actividades para aprender colocaciones</i>	539
OTERO DOVAL, HERMINDA <i>El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa</i>	553
PELLICER PALACÍN, MARIAROSA <i>Enseñanza y aprendizaje (EYA) 2.0: uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo</i>	563

<b>RAMAJO CUESTA, ANA</b> <i>Lengua y cultura en el aula de lengua. La adquisición de la competencia intercultural en aprendientes árabes de español</i>	575
<b>REGUEIRO RODRÍGUEZ, MARÍA LUISA</b> <i>Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE</i>	589
<b>RÍOS ROJAS, AURELIO</b> <i>El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia</i>	603
<b>RODRIGO, VICTORIA</b> <i>Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura</i>	617
<b>ROMERO DÍAZ, JUAN</b> <i>Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE</i>	629
<b>SARACHO, MARTA</b> <i>¿Te echo una mano con las expresiones idiomáticas?</i>	639
<b>SARMIENTO SALINAS, MIGUEL ÁNGEL</b> <i>Etiolingüística. Una perspectiva multidisciplinaria y ecológica para los estudios de la conducta lingüística. Identidad étnica, motivación y ELE/LE2</i>	653
<b>SEGATORI, ALICE</b> <i>La anotación de las unidades informativas según su articulación en C-Or-DiAL</i>	665
<b>SOBRÍN SUEIRAS, ISABEL</b> <i>Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/LE en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal</i>	677
<b>SPYCHALA, MALGORZATA</b> <i>La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013</i>	687
<b>TOKUNAGA, SHIORI</b> <i>Propuesta de explicación de los significados metafóricos</i>	701
<b>TORRES MARTÍNEZ, MARTA</b> <i>Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación</i>	709

WASA, ATSUKO  
*La enseñanza de las oraciones condicionales con si desde el punto de vista cognitivo* 719

---

ZERVA, ADAMANTÍA  
*La aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza del E/LE: los posesivos* 725

---

AGUADED PÉREZ, AMOR, BÀRBARA CUENCA I RIPOLL Y PAULA LORENTE FERNÁNDEZ  
*Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE* 735

---

## PROPUESTAS DIDÁCTICAS

ALEGRE SERÓ, LUIS-FELIPE Y ROGELIO AYALA ZARANTONELLI  
*Juglares en acción* 745

---

ALEJALDRE BIEL, LEYRE  
*Metodología híbrida en África subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia* 749

---

BAQUÉ, ELENA, WANG FEI Y BEATRIZ VERA  
*Prácticum total (quanmian jiaoxue shixi 全面教學實習)* 759

---

BEIRO DE LA FUENTE, PAULA Y MARÍA ORTEGÓN ALCAIDE  
*Gramática y semántica en Internet. La ortografía y los buscadores, enemigos del estudiante de español* 769

---

BOQUETE MARTÍN, GABINO  
*La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ELE: la prosodia en español* 779

---

DE COS RUIZ, F. JAVIER  
*Tareas formales de sintaxis en ELE: competencia gramatical y competencia discursiva* 791

---

ESTÉVEZ FUNES, MARÍA Y ADOLFO SÁNCHEZ CUADRADO  
*La formación de profesores extranjeros en contexto de inmersión.  
El caso del máster de profesores americanos en el CLM de la Universidad de Granada* 803

---

GALLART FOS, AINA Y MARTA VILOSA  
*El adjetivo, ¿a lo loco... lo colocamos?* 813

---

GARCÍA MIGURA, BEGOÑA  
*Escribe tu propia aventura: un laberinto hipertextual compartido en wikis* 823

---

GUERRA MAGDALENO, LAURA  
*La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para* 835

---

IRIARTE VAÑÓ, MARÍA DOLORES  
*Elegir entre imperfecto e indefinido en el discurso oral: una cuestión de léxico* 847

---

LÓPEZ GARCÍA, MARÍA PILAR Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS <i>El aprendizaje de la lengua y la cultura en entornos presenciales: análisis de interferencias sociopragmáticas de los estudiantes de ELE</i>	861
LÓPEZ TOSCANO, JOAQUÍN <i>El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE</i>	873
MARTOS ELICHE, FERMÍN Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS <i>La explotación didáctica de los monólogos humorísticos en clase de ELE</i>	883
MASID, OCARINA <i>La metáfora lingüística en el aula de ELE</i>	893
NICOLÁS MARTÍNEZ, CARLOTA <i>Propuestas prácticas para el uso en el aula de C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)</i>	903
ONTORIA PEÑA, MERCEDES <i>La plataforma Moodle: características y utilización en ELE</i>	913
RAMÍREZ GÓMEZ, DANYA, JUAN ROMERO DÍAZ Y MONTSERRAT SANZ YAGÜE <i>La lingüística y la psicolingüística en la formación del profesorado de lenguas</i>	923
RUBIO GÓMEZ, JOSÉ <i>“Sacar jugo” al cuento con expresiones coloquiales con doble significado</i>	935





## Presentación

Tras doce años de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y tras siete de la del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, esta obra, *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, se propone como una invitación a reflexionar sobre el camino recorrido para continuar nuestra labor docente e investigadora con criterios renovados en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE).

De este modo nuestro objetivo es analizar la enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI desde esa perspectiva, incluyendo dos grandes líneas argumentales. En la primera se valoran las aportaciones más recientes de las diversas disciplinas lingüísticas a nuestro ámbito de estudio, mientras que la segunda se centra en la revisión metodológica y didáctica de la enseñanza del español en diferentes entornos de aprendizaje.

Más concretamente, las líneas temáticas que guían el desarrollo de estas cuestiones son las siguientes:

1. Aportaciones recientes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua extranjera: revisión interdisciplinar
  - 1.1. Psicolingüística y ELE
  - 1.2. Lingüística cognitiva y ELE
  - 1.3. Sociolingüística y ELE
  - 1.4. Lingüística de corpus y ELE
  - 1.5. Lexicografía y ELE
  - 1.6. Fonética y ELE
  - 1.7. Pragmática y ELE
  - 1.8. Análisis del discurso y ELE
  
2. Últimas aportaciones metodológicas y didácticas a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera
  - 2.1. La aplicación de las nuevas metodologías en los materiales didácticos
  - 2.2. El componente metodológico en la formación de profesores
  - 2.3. Metodología y entornos de aprendizaje (virtuales, presenciales y semipresenciales)
  - 2.4. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y ELE
  - 2.5. Innovaciones en evaluación del ELE
  - 2.6. Influencia del *Marco común europeo de referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en la metodología actual: revisión crítica

Como obra colectiva, este volumen no hubiera visto la luz sin el esfuerzo de muchas personas. Es por ello que agradecemos sinceramente a la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y a la Universidad de Jaén su inestimable ayuda para que esto haya sido posible. Igualmente, debemos reconocer la colaboración de todos y cada uno de los autores de los trabajos que ahora presentamos en esta recopilación. Gracias a todos.

El Editor



# *Algunas reflexiones sobre lingüística, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras*

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ  
Universidad de Salamanca

## RESUMEN

De todas las preguntas que se pueden hacer sobre la facultad humana del lenguaje, una de las más interesantes y difíciles de contestar es por qué los niños adquieren con tanta facilidad su lengua o lenguas maternas y por qué a los adultos les resulta tan difícil aprender una lengua segunda o extranjera (en adelante LS/LE). A falta de una respuesta concluyente, el estudio de la arquitectura del lenguaje, de los procesos de adquisición de la lengua materna y de las diferencias entre estos y los que se observan en el aprendizaje de una LS/LE pueden arrojar alguna luz sobre este hecho. Como ilustración, en el presente trabajo se harán algunas calas en aspectos relevantes a este propósito en el léxico y en la gramática.

## I. CURIOSIDAD POR EL LENGUAJE

El lenguaje no es algo que despierte gran curiosidad entre lo que se conoce comúnmente como el gran público. Si uno se identifica como lingüista, lo más probable es que le pregunten por dudas normativas, por ejemplo, si es verdad que *qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué... llevan tilde siempre que se pueda escribir la palabra “cojones” justo detrás*. O puede que quieran implicarle en las siempre movedizas arenas de las relaciones entre lengua y sociedad, y le asalten con dilemas como: *¿es sexista decir “los españoles, los médicos o los otros”?, ¿debemos hablar de “los españoles y las españolas”, etc. en aras a una mayor visibilidad de la mujer a pesar de lo engorroso que resulta?, o con polémicas del tipo ¿cómo deben abordarse los llamados conflictos de lenguas?, ¿cuáles son sus implicaciones educativas?* Al margen de disquisiciones normativas o de sociología del lenguaje, el hombre de la calle siente también cierta curiosidad por cuestiones etimológicas (*siesta viene de la hora sexta, esto es, del mediodía*) o dialectales (*aquí decimos “autobús”, pero allí dicen “guagua”*) y, desde luego, muy poca o ninguna por discernir si tal o cual sintagma es complemento directo, indirecto o circunstancial. Eso queda para el sufrido estudiante de bachillerato o para los que no tienen nada mejor que hacer. Al lingüista, sin embargo, le interesan temas que van mucho más allá de la mera taxonomía de las funciones sintácticas. Responder a preguntas como *¿por qué somos la única especie que habla?, ¿cuándo y por qué apareció el lenguaje?, ¿por qué se hablan tantas lenguas —o tan pocas— en el mundo?, ¿por qué son tan diferentes, o tan parecidas?* es bucear en la esencia de esta facultad exclusivamente humana. Darle vueltas a oraciones superficialmente parecidas pero de estructuras muy distintas (*Ese político es incapaz de convencer vs. Ese político es imposible de convencer*), a expresiones ambiguas (*La explicación de la táctica del entrenador*), a constituyentes que pueden desplazarse en determinadas estructuras y en otras no (*Creo que iré a la discoteca mañana - Mañana creo que iré a la discoteca vs. Conozco a una chica que va a*

*la discoteca mañana* - \**Mañana conozco a una chica que va a la discoteca*) es hacer lo mismo, buscar la esencia del lenguaje, desde otro punto de vista. Para los aprendices de LS/LE, en concreto para los que aprenden español, las preguntas son de signo muy distinto, más apegadas a su uso cotidiano del idioma: ¿por qué se puede *ser* y *estar feliz*, pero solo se puede *estar contento*?, ¿qué diferencia hay entre *tengo poco pan* y *tengo un poco de pan*?, ¿cuándo debe usarse *más que* y cuándo *más de*?, ¿cómo cambia el sentido de la oración si *aunque* va seguido de indicativo o de subjuntivo?, ¿qué distingue a *saber* de *conocer*? Para el hablante nativo no hay dificultad alguna en el uso, pero explicar estas “sutilezas” a un aprendiz extranjero no siempre — casi nunca — es sencillo. Ni siquiera muchos profesores de español estarían seguros de las respuestas. Como le gusta decir al lingüista Ignacio Bosque: en la lengua todo son matices. Valga, como muestra, un ejemplo suyo: ¿*Qué diferencia hay entre “No sabía que tocabas/tocarás el clarinete? Aparentemente no mucha, y ¿entre “No se casó con él porque estaba/estuviera embarazada”? Enorme!*

## 2. LA PREGUNTA DEL MILLÓN

La intrigante y desconcertante complejidad del lenguaje lleva de manera inevitable a otra pregunta fundamental: ¿cómo es posible, si el lenguaje es tan enrevesado, que la adquisición de la lengua materna sea tan fácil? y, acto seguido a otra: ¿por qué la adquisición o el aprendizaje de LS/LE es tan difícil? O, dicho en verso gracias a Nicolás Fernández de Moratín:

*Admiróse un portugués  
de ver que en su tierna infancia  
todos los niños en Francia  
supiesen hablar francés.  
“Arte diabólica es”  
dijo, torciendo el mostacho,  
“que para hablar el gabacho  
un fidalgo en Portugal,  
llega a viejo, y lo habla mal;  
y aquí lo parla un muchacho”.*

El proceso de adquisición de la lengua o lenguas maternas es fascinante. Los niños parecen navegar entre las laberínticas aguas del idioma con total naturalidad. Sí, es verdad que a veces nos hacen reír con sus tropezones, por ejemplo, con falsas segmentaciones:

Adulto: ¿*Qué te pasa, Andrea?*  
Andrea: *A veces mi madre me pone positorios*  
Adulto: *Su-positorios*  
Andrea: *No, no, mi positorio*  
Adulto: *Su-positorio*  
Andrea: [enfadada] ¿*De quiééééééén?*

.....  
i. Los ejemplos proceden de una entrevista a Ignacio Bosque publicada en el Suplemento Dominical del País el 19 de abril de 2007.

O con analogías del tipo:

Niño: *Papá, no cabo*

Padre: *Yo tampoco quepo*

Niño: *Es verdad. Tú tampoco quepes*

Pero cualquier aprendiz de LS/LE se cambiaría sin más por tener el dominio de la lengua de un nativo de cuatro años. Y lo haría porque la adquisición/aprendizaje de una LS/LE es un camino de espinas con una meta incierta. Hace ya más de veinte años, Bley-Vroman (1990) sintetizaba las diferencias de ambos procesos de la siguiente manera:

	Lengua materna	Lengua segunda/extranjera
1	Éxito prácticamente total y generalizado	Falta de éxito absoluto Fracaso bastante generalizado Resultados finales muy diferenciados
2	Acceso al estadio final	Fosilización
3	Competencia absoluta	Competencia borrosa
4	Ausencia de instrucción académica	Relativo consenso en cuanto a la validez de la instrucción académica
5	Falta de evidencia negativa	Presencia de la evidencia negativa
6	Independencia de factores afectivos	Influencia de factores afectivos y de personalidad: motivación, actitud, etc.

En aquel tiempo, Bley-Vroman (1990:14) atribuía estas diferencias al hecho de que el punto de partida y los mecanismos de adquisición eran diferentes:

Desarrollo del lenguaje infantil	Aprendizaje de lenguas extranjeras por adultos
<b>Gramática universal</b>	<b>Conocimiento de la lengua materna</b>
Procedimientos de aprendizaje específicos para el lenguaje	Sistema general de resolución de problemas

Casi 20 años más tarde, al rebufo del minimalismo, en el cual el componente innato específicamente lingüístico se reduce notablemente, Bley Vroman (2009) se ve forzado a dejar de lado la Gramática Universal<sup>2</sup> y a recurrir a explicaciones provisionales que apuntan a un diferente uso de los mecanismos de procesamiento del lenguaje. Estos —según afirma— no son exclusivos de un módulo específicamente lingüístico sino que derivan de los procesos cognitivos generales de la inteligencia humana. Así, por ejemplo, el procesamiento del lenguaje por hablantes nativos se llevaría a cabo por lo que podrían denominarse mecanismos profundos y superficiales, mientras que en el caso de los no nativos serían estos últimos, los superficiales, más ligados a la memoria declara-

2. Tanto sobre el papel de la Gramática Universal en la adquisición de segundas lenguas como de enfoques alternativos de orientación lingüística o psicológica pueden consultarse entre otros: Ellis (2008), Gass y Selinker (2008), Mitchell y Myles (2012), Savielle-Troike (2012) y White (2003).

tiva, los predominantes, y, en consecuencia, su eficacia para la adquisición sería menor. Bley-Vroman da algunos ejemplos, pero reconoce que queda mucha *terra incognita*.

La pregunta del millón sigue, pues, sin tener una respuesta clara y convincente. Parece claro que los caminos no pueden ser iguales o en el mismo vehículo porque los aprendices de LS/LE muestran mucha variabilidad en su dominio y porque aquellos que llegan a un nivel nativo son la excepción y no la regla. Despejar las incógnitas que provoca esa paradoja entre la adquisición de la lengua materna y la de LS/LE, descifrar qué caminos siguen una y otra, tendría, además, incontables implicaciones y aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Por el momento, sin embargo, la teoría lingüística parece quedar muy lejos de la realidad del aula, de ahí la brecha entre los lingüistas y los docentes, de ahí la tierra de nadie en la que quedan los que se dedican a la lingüística aplicada. Con todo, no vendría mal que los primeros intentasen hacer más accesible su trabajo, los segundos estuvieran más al tanto del estado de la cuestión con independencia de que no siempre sea posible derivar aplicaciones, y los terceros creasen más puentes entre unos y otros.

Ante la imposibilidad material de conectar teoría y práctica en los distintos niveles lingüísticos, nos limitaremos a hacer algunas reflexiones sobre los componentes léxico y gramatical. Tradicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera se planteaba como un doble proceso: por un lado, la memorización del vocabulario, concebido como un listado de palabras, y la automatización de la gramática, entendida como un conjunto de reglas. En el último medio siglo se han ido poniendo de manifiesto las limitaciones de este planteamiento, que, de manera muy esquemática, podrían reducirse a dos: en primer lugar, la necesidad de asociar las estructuras sintácticas a funciones y situaciones comunicativas, dando entrada al nivel pragmático del lenguaje; y, en segundo lugar, la concepción de que léxico y gramática no son mundos aparte sino que están profundamente interrelacionados. En los apartados siguientes nos centraremos en este último punto.

### 3. EL LEXICÓN

Una de las primeras sorpresas que se llevan los aprendices de lenguas extranjeras es comprobar que las palabras de su lengua materna no siempre tienen equivalentes en la lengua meta y a la inversa. Este hecho no resultaría llamativo si esas palabras se refirieran a realidades que no existen en una de ellas, pero sí lo es cuando no es este el caso. En alemán, *Schadenfreude* se refiere al sentimiento de alegría que produce la desgracia ajena; un sentimiento que obviamente no es exclusivo de los germanohablantes. La expresión francesa *L'esprit d'escalier* alude a todas aquellas cosas que se podrían haber dicho en una determinada conversación, pero que solo se ocurren a posteriori. Una sensación universal, pero para la que el español, al menos, no tiene equivalencia. La palabra *cafuné* del portugués de Brasil describe el acto de pasar los dedos por el cabello de una persona querida para tranquilizarlo. Una acción probablemente también global, por más que en español y seguramente en muchas lenguas no haya palabra para ello. Tampoco tardan mucho los aprendices en descubrir que la segmentación léxica que cada lengua hace de la realidad no siempre coincide. En español tenemos *peces* y *pescas-*

dos para lo que los angloparlantes denominan únicamente *fish*. Los lingüistas ya habían advertido de ello desde comienzos del siglo XX. Saussure (1945: 192) entendía la lengua “como una serie de subdivisiones contiguas marcadas a la vez sobre el plano indefinido de las ideas confusas y sobre el no menos indeterminado de los sonidos”. Hjelmslev (1971: cap XIII) explicaba cómo “cada lengua establece sus propios límites dentro de la `masa de pensamiento´ amorfa”, y distingue así entre sustancia y forma del contenido. Una misma sustancia, el espectro de colores, por ejemplo, puede lexicalizarse de diferente forma en español o en galés:

verde	gwyrd
azul	glas
gris	
castaño	llwyd

Al otro lado del Atlántico, enfrentados a lenguas tipológicamente muy diferentes de las europeas, los pioneros de la lingüística antropológica, Boas, Sapir y Whorf incidían en estas diferencias. En uno de los párrafos más citados en los manuales de lingüística, Whorf (1956: 213) lo explica claramente:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds –and this means largely by the linguistics systems in our minds.

Los retos, sin embargo, no se quedan aquí. El aprendiz se enfrenta a dificultades de orden cuantitativo y cualitativo. Para empezar, el número de palabras que hay en una lengua es enorme. El *Oxford English Dictionary*, por ejemplo, incluye más de 600.000 para el inglés. Muchas de ellas son arcaísmos, pero, aun así, la cifra intimida. Otros diccionarios más convencionales como el *Collins English Dictionary* para teléfonos móviles registra 123.000 entradas; el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima primera edición (2001) en papel, recogía 88.431 artículos. Evidentemente, los hablantes nativos no conocen todas las palabras acopiadas en los diccionarios, pero también es verdad que saben otras muchas que, por el motivo que sea, no han sido incluidas en ellos. Entonces, ¿cuántas palabras sabe un hablante nativo? Las estimaciones varían: Pinker (1994: 150) habla de unas 60.000 para un titulado en Bachillerato; Plag (2003: 4) menciona entre 45.000 y 60.000; Crystal (2003: 426) apunta a unas 75.000 como vocabulario pasivo y unas 50.000 como activo para un hablante culto. Sea como fuere, el logro es formidable. O’Grady y Whan Cho (2010: 361) señalan que, prototípicamente, en torno a los 18 meses un bebé maneja unas 50 palabras; a los 6 años, 14.000, esto es, ha aprendido una media de 10 palabras al día; a los 17 años domina unas 60.000, es decir, entre los 6 y los 17 años ha aprendido hasta 20 palabras al día. En ese tiempo

funcionamos como verdaderas aspiradoras léxicas. Ahora bien, si llegar al dominio de un hablante nativo podría parecer una meta poco realista, cabe preguntarse cuántas palabras debería asimilar un aprendiz de LS/LE para manejarse con una cierta soltura. Evidentemente, una respuesta adecuada dependería de muchas variables, pero, de forma general y a propósito de sus estudios de corpus del inglés, O'Keeffe et al. (2006: 32) ofrecen las siguientes pautas: las 2.000 palabras más frecuentes dan cuenta de un 83% del corpus; las siguientes 6.000 más frecuentes, de un 90%. En apariencia, un 90% parece mucho, y sin duda lo es, pero igualmente es lo mismo que decir, al menos en teoría, que una de cada 10 palabras no se entiende, y eso también sería mucho. A partir de ahí, aumentar el porcentaje de comprensión exige incrementar mucho más el número de palabras aprendidas. Para llegar a un 95%, son necesarias unas 10.000 palabras. Y, con toda probabilidad, cada punto de ascenso desde esa cota obligaría a aprender miles y miles de palabras. Puestos, en fin, a preguntar, por qué no hacerlo sobre cuántas palabras se pueden aprender en una hora de la clase. También aquí las estimaciones oscilan desde las más optimistas como la de Waring<sup>3</sup> con 30-40, a las menos, de McCarthy y O'Dell (2001) de entre 15 a 18, de las cuales 10 o 12 se retendrían de forma activa. El problema para el aprendiz no es solo aprender las nuevas palabras, sino no olvidarlas. De hecho, Nation (1990: 41) sugiere que es necesario encontrarse con una palabra en contexto entre 5 y 16 veces para retenerla con éxito.

Dentro del orden cuantitativo, hay que recordar también que las palabras no son los únicos elementos que forman parte del léxico. Bajo la denominación de lenguaje formulaico se incluyen secuencias de más de una palabra que se almacenan en la memoria como un único ítem. Se incluirían aquí: expresiones idiomáticas del tipo *estirar la pata* o *romper el hielo*; operadores discursivos como *a propósito* o *en otras palabras*; expresiones funcionales como, por ejemplo, *¿qué tal?* o *¿cuánto tiempo sin verte!*; organizadores oracionales como *la verdad es que...* o *resulta que...* Más polémica sería la inclusión de las colocaciones o restricciones léxicas, aunque es evidente que el hablante nativo las tiene accesibles en su memoria. En el caso, por ejemplo, de las expresiones idiomáticas, se nos plantea una vez más el problema de su rendimiento funcional. A la vista de sus estudios de corpus, McCarthy et al (2010: 65-6) muestran la escasa presencia, en general, de expresiones idiomáticas que a primera vista parecerían comunes, y las grandes diferencias de frecuencia de aparición entre unas y otras. *Get the sack* (ser despedido) aparece únicamente en 20 ocasiones en un corpus de 55 millones de palabras, aproximadamente las mismas veces que una palabra relativamente rara como *contiguous*. *Give somebody a hand* (echar una mano a alguien) se encuentra 120 veces, esto es, 5 veces más. Las implicaciones que estos datos debieran tener para el diseño de materiales son palmarias. La importancia de la lingüística de corpus en este ámbito no puede ser subestimada.

Un papel mucho más relevante corresponde a las colocaciones. Desde el punto de vista del aprendizaje del vocabulario, su presencia es ciertamente intimidatoria. El *Oxford Collocations Dictionary for students of English* incluye 250.000; el *Diccionario REDES* de restricciones léxicas, unas 400.000. A ello se une la frecuente falta de correspondencia interlingüística y la ausencia de diccionarios contrastivos de colocaciones. En inglés el adjetivo *heavy* se combina, por ejemplo, con sustantivos como *sleepy*,

3. Citado en McCarthy et al (2010: 12), quienes remiten a la página web de este autor [www.robwaring.org](http://www.robwaring.org)



*drinker, smoker, eater, make-up, traffic, accent, heart...* Su traducción literal al español no tendría ningún sentido<sup>4</sup>. A la inversa, su equivalente español *pesado* es compatible con *cliente, tío, broma, comida, ponerse, ser...* sin correspondencia literal en inglés. Si el desconocimiento de una expresión idiomática puede entenderse a tenor de su carácter idiosincrático, el carácter ubicuo de las colocaciones y su influencia en la naturalidad del discurso hacen que su presencia en el aprendizaje del léxico sea de especial importancia. Dos ejemplos<sup>5</sup> pueden servir para ilustrar el efecto de una colocación inadecuada. En el primero, una señora alemana cuenta cómo ha tenido que abandonar su casa tras un incendio: *Hemos cogido todo lo que hemos podido y nos hemos puesto en el coche*. Es posible que la confusión surja de que se ponen cosas en el coche, pero, evidentemente, no personas. Las personas se meten en los coches. En el segundo, un profesor italiano le dice a un colega español: *Eso siempre forma problemas*. Obviamente para un nativo, en español los problemas no se forman, se *causan, crean, originan, provocan, generan...* La cuestión es cómo se adquieren las colocaciones en la lengua materna. ¿Se trata de un proceso memorístico sin más con lo que semejante cantidad de conexiones conllevaría de esfuerzo mental o es posible extraer factores comunes, esto es, clases léxicas, que simplifiquen la tarea? Este es el enfoque que propone Bosque en REDES; un enfoque que, por lo demás, es práctica habitual en la explicación gramatical. Pinker (2007: cap 2) nos lo recuerda, por ejemplo, a propósito de la alternancia entre construcciones de dativo preposicional (*Give a muffin to a moose*) y ditransitivas (*Give a moose a muffin*) que es posible en algunos casos y no en otros en virtud de que el complemento directo pase a ser propiedad del preposicional o no pueda serlo (*Annette sent a package to the boarder – Annette sent the boarder a package vs. Annette sent a package to the border – \*Annete sent the border a package*). Los niños inconscientemente registran estos matices; los adultos, no necesariamente.

La ausencia de naturalidad a la que aludíamos en las colocaciones equivocadas se observa también en los organizadores oracionales. Un ejemplo frecuente es el uso inadecuado en hablantes no nativos del introductor *Es que...* en ejemplos del tipo *Me gusta Salamanca. Es que hay mucha marcha en Salamanca*. Como ha explicado España Villasante (1996), en oraciones afirmativas *es que* introduce la justificación de un desacuerdo, un rechazo, una petición, de un acto de habla, de un estado de cosas (en este último caso puede ir precedido de “eso”), o puede funcionar como introductor de apostillas, conclusiones o recapitulaciones. Pero no parece encajar como justificador de una opinión que, por lo demás, salvo que se diera un contexto muy *ad hoc*, no necesita justificación. En este caso, el hablante está introduciendo más bien una explicación para la que no es necesaria justificación alguna y, por tanto, este introductor está fuera de lugar.

#### 4. LA GRAMÁTICA

Si determinar cuántas palabras tiene una lengua, cuántas conoce un hablante nativo o cuántas son necesarias para poder manejarse con una cierta soltura en una lengua ex-

.....  
4. Literalmente: *dormidor, bebedor, fumador, comedor, maquillaje, tráfico, acento, corazón pesado/a*. El significado sería de alguien que duerme, bebe, fuma o come mucho; un maquillaje sobrecargado, un tráfico denso, un acento fuerte, un corazón triste.

5. El primer ejemplo proviene de una entrevista radiofónica; el segundo, del diálogo mantenido por el lingüista italiano Raffaele Simone y el español Ignacio Bosque en la Fundación BBVA el 23 de marzo de 2012.

tranjera entra dentro de las preguntas que razonablemente puede hacerse un lingüista, resulta en cierta manera sorprendente que no suceda lo mismo con las reglas gramaticales. ¿Por qué cuantificamos palabras y no reglas? Podría deberse, si así lo inferimos del razonamiento de Krashen (1982: 92-94), a que ni conocemos todas las reglas de la gramática, y a que, en todo caso, si su asunción debe ser subconsciente, poco sentido tiene hacerlas explícitas. En efecto, a juicio del lingüista estadounidense, el conjunto de reglas gramaticales descritas por los lingüistas sería un subconjunto de las totales. Dentro de ese subconjunto, un subconjunto menor incluiría las conocidas por los que se dedican a la lingüística aplicada; otro menor aún, el de las conocidas por los mejores profesores de lenguas; aún otro más pequeño, el de las reglas que se enseñan; otro, todavía de inferior diámetro, el de las conocidas por los mejores estudiantes; e incluso otro más pequeño, el de las utilizadas en uso real de la lengua por estos estudiantes. El problema no es solo que no conozcamos todas las reglas —de hecho, en las últimas décadas nuestro conocimiento en este sentido ha aumentado exponencialmente— sino que rara vez hay acuerdo en cómo explicar formalmente un determinado fenómeno gramatical. Por ejemplo, ¿cuántas y cuáles son las reglas que rigen el uso del subjuntivo en español? Determinarlo con precisión tendría evidentes consecuencias didácticas. Desafortunadamente, las posturas pueden llegar a ser extremas. Según Borrego et al. (1985), el cómputo sería de 77, e incluirían, como criterios iniciales sobre los que inciden, además, otros parámetros, referencias a los valores temporales, la correspondencia de tiempos, la alternancia o no con el indicativo y el tipo de oración. A manera de ilustración, la regla 39 se enuncia así:

Estructura:  $V_1$  QUE  $V_2$

Regla: Los verbos de comunicación cuando actúan como  $V_1$  y van en forma afirmativa llevan indicativo en el  $V_2$ .

Efectos de la violación: El uso del subjuntivo convierte al  $V_1$  en un verbo de influencia, y, por tanto, a la oración del  $V_2$  en una orden más o menos atenuada (ver R. 11 y R. 45). Si el contexto no permite tal interpretación, la secuencia es inaceptable.

Para Bybee Hooper y Terrell (1974) o Ruiz Campillo (2006), entre otros, no hacen falta tantas. Los primeros entienden que la presencia del subjuntivo en las subordinadas sustantivas marca el hecho de que el hablante no asevera su contenido sino que lo menciona para afirmar otra cosa acerca de él. Así en *Es estupendo que vengas* o en *Es imposible que vengas* no se afirma si la persona en cuestión viene o no, sino que esa circunstancia —real o no— es estupenda o imposible. Para el segundo, el indicativo marca aseveración o declaración de un contenido, por ejemplo en [*yo creo / está claro / Ana piensa QUE*] *Margarita es tonta* frente al subjuntivo que indicaría no declaración [*es falso / no creo / es una pena QUE*] *Margarita sea tonta*, de tal suerte que, con subjuntivo —afirma Ruiz Campillo— Margarita no podría sentirse ofendida, ni siquiera en puridad en el ejemplo *Es una pena que Margarita sea tonta*. Es probable, no obstante, que Margarita tuviera otra opinión. Seguramente la virtud está en la mitad. Bosque (2012: 378-9) señala que, aunque hay algo intuitivamente cierto en estos intentos unificadores de base semántica, no resulta fácil servirse de ellos a falta de una estructura sintáctica. Así, nociones como sospecha o miedo referidas a hechos reales no parecen codificar una diferencia de sig-

nificados que justifique contrastes como *Sospecho que me [estás / \*estés] engañando* vs. *Me temo que me [estás / estés] engañando*. En la misma línea —añade Bosque— las conjunciones condicionales *si* y *en caso de que* tienen un significado muy semejante, pero seleccionan modos opuestos: *Si no [llamas / \*llames]* vs. *En caso de que no [\*llamas / llames]*. Con todo, como el propio Bosque indica, es claro que la elección modal depende bien de selecciones léxicas (con clases léxicas para indicativo y para subjuntivo) o funcionales de un núcleo, bien del alcance de un operador modal como, por ejemplo, la negación. Léxico y gramática se interrelacionan constantemente.

Otro aspecto interesante desde el punto de la aplicación de la teoría gramatical a la enseñanza de lenguas extranjeras es la relación que se establece entre el planteamiento conceptual y su plasmación léxico-sintáctica, o en palabras de Talmy (2000: vol. 2, cap 1), los diferentes patrones de lexicalización. A propósito de estructuras con verbos de movimiento, este autor contrastaba esquemas como los del inglés en los que el verbo indica el movimiento y la manera en la que este se efectúa, mientras que la dirección queda reflejada en otro elemento de la estructura, con los del español en los que el verbo integra el movimiento y la dirección, y la manera se expresa con otra palabra (un adverbio, un gerundio, etc.) o incluso se omite. Así, pueden compararse ejemplos como:

Ejemplo en inglés	Equivalente en español
Rodney limped across the pitch	Rodney cruzó el campo cojeando
Traducción literal al español	Traducción literal al inglés
Rodney cojeó a través del campo	Rodney crossed the pitch limping

O

Ejemplo en inglés	Equivalente en español
The children ran from the room	Los niños salieron de la habitación corriendo
Traducción literal al español	Traducción literal al inglés
Los niños corrieron desde la habitación	The children went out of the room running

Aunque las traducciones literales puedan entenderse en ambas lenguas, carecen de naturalidad. No serían esperables en el discurso normal de un hablante nativo<sup>6</sup>. La manera en la que la estructura conceptual se traduce en diferentes estructuras léxico-sintácticas en las lenguas es un aspecto esencial en la enseñanza de lenguas. Que una misma sensación térmica se proyecte en español como *Tengo frío*, en inglés como *I am cold* (literalmente *Soy/Estoy frío*) o en alemán *Mir ist kalt* (literalmente *Me es frío*) es un sencillo ejemplo de ello. De alguna manera, la vieja metodología del análisis contrastivo con todas sus limitaciones tenía en mente estos hechos. La utilidad didáctica no es solo gramatical sino también funcional. Uno de los errores más habituales de los anglohablantes a la hora de efectuar una petición es formularla con la estructura *¿Puedo tener...?*,

.....  
6. Sobre el concepto de naturalidad, véase Fernández (2012).

calco de *Can I have...?* La traducción literal se entiende, el hablante transmite su mensaje y seguramente obtiene lo que pide, pero ningún nativo formula así sus peticiones. Los ejemplos se pueden multiplicar a otras funciones y otras lenguas. Los germanoparlantes suelen interesarse por una persona que aparentemente se encuentra mal con la pregunta *¿Qué te falta?* equivalente de *Was fehlt dir?* cuando lo normal en español es decir *¿Qué te pasa?* o pasan una llamada telefónica al destinatario requerido diciendo al interlocutor *Te lo doy*, réplica de *Ich gebe ihn dir* en lugar del habitual *Te lo paso*. A veces los matices son muy sutiles. Como ha mostrado Koike (1994), las sugerencias formuladas en negativa del español tales como *¿No has pensado en leer ese libro?* tienen una fuerza casi de reproche si se traducen literalmente al inglés *Haven't you thought about reading that book?* La equivalencia pragmática sería un interrogativa afirmativa *Have you thought about reading that book?*

## 5. REFLEXIÓN FINAL

El asombro del fidalgo portugués sigue todavía con nosotros. Después de más de dos siglos, no sabríamos responderle con certeza por qué a él le cuesta tanto aprender francés. Es posible que la neurolingüística pueda darnos en un futuro algunas claves. Ni siquiera estamos seguros, después de darle tantas vueltas, de cuántas reglas tiene el subjuntivo en español. Y, sin embargo, llevados por nuestra curiosidad, cada vez vamos añadiendo más piezas al inmenso rompecabezas del lenguaje y las lenguas. Como presuntamente dijo Isaac Asimov, “La frase más emocionante que se puede oír en el mundo de la ciencia, la que anuncia nuevos descubrimientos, no es “Eureka”, sino “¡Qué curioso!””.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLEY-VROMAN, Robert (1990): «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistic Analysis*, 20, 1-2, 3-49.
- BLEY-VROMAN, Robert (2009): «The Evolving Context of the Fundamental Difference Hypothesis», *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 175-98.
- BORREGO, Julio, José GÓMEZ ASENCIO y Emilio PRIETO (1985): *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid: SGEL.
- BOSQUE, Ignacio (dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: S.M.
- BOSQUE, Ignacio (2012): «Mood: Indicative vs. Subjunctive», en José Ignacio Hualde *et al.* (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, 373-394.
- BYBEE HOOPER, Joan y Tracy D. TERRELL (1974): «A semantically based analysis of mood in Spanish», *Hispania*, 57, 484-494.
- CRYSTAL, David (2003): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1945 [1916]): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.
- ELLIS, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*, 2nd ed., Oxford: Oxford University Press.
- ESPAÑA VILLASANTE, Margarita (1996): «Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción ‘es que’ en español», *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, 129-47.

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2012): «Sounding Natural in a Foreign Language» en Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 193-217.
- GASS, Susan M. y Larry SELINKER (2008): *Second Language Acquisition. An introductory course*, 3rd ed. New York: Routledge.
- HJELMSLEV, Louis (1971 [1943]): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- KOIKE, Dale April (1994): «Negation in Spanish and English Suggestions: Mitigating Effects?», *Journal of Pragmatics*, 21, 513-26.
- KRASHEN, Stephen (2009 [1982]): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1st Internet Edition, [en línea], [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- MCCARTHY, Michael J. y Felicity. O´DELL (2001): *English Vocabulary in Use. Upper-Intermediate*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, Michael J., Anne O´KEEFFE y Steve WALSH (2010): *Vocabulary Matrix*, Andover: Heinle.
- McINTOSH, Collin, Ben FRANCIS y Richard POOLE (2009): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*, Oxford: Oxford University Press.
- MITCHELL, Rosamond y Florence MYLES (2012): *Second Language Learning Theories*, 3rd ed., London: Routledge.
- MOBILE SYSTEMS INC. (2011): *Collins English Dictionary*.
- NATION, I.S. Paul (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston: Heinle and Heinle.
- O´GRADY, William y Sook WHAN CHO (2010): «First language acquisition», en William O´Grady et al. (eds.), *Contemporary Linguistics. An Introduction*, 6th ed., Boston/New York: Bedford/St. Martin´s.
- O´KEEFFE, Anne, Michael MCCARTHY y Ronald CARTER (2006): *From Corpus to Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PLAG, Ingo (2003): *Word Formation in English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PINKER, Steven (1994): *The language Instinct*, London: Penguin.
- PINKER, Steven (2007): *The Stuff of Thought*, New York: Penguin.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario R.A.E.* 21 ed., Madrid: Espasa.
- RUIZ CAMPLILLO, José Plácido (2006): «El concepto de no declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (2012): *Introducing Second Language Acquisition*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMPSON, John y Edmund WEINER (eds.), (1989): *The Oxford English Dictionary*, 20 vols., Oxford: Clarendon Press.
- TALMY, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics*, 2 vols., Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- WHITE, Lydia (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WHORF, Benjamin Lee (1956): *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.



*El plagio en la escritura académica  
de posgrado y su influencia en la práctica ELE.  
Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario*

MARÍA CECILIA AINCIBURU  
Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena (Italia)

## RESUMEN

Los objetivos de esta investigación son: (1) comparar los distintos conceptos que se anidan detrás de las etiquetas de “originalidad” y “plagio”, (2) ofrecer una definición operativa del concepto de “plagio” y (3) señalar algunas pautas que permitan deslindar el plagio voluntario de las ocasiones de compilación descuidada de un texto o plagio involuntario. Esta comunicación revisa el marco teórico y analiza 168 textos producidos por 84 estudiantes de posgrado de los programas de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza ELE que constituyen el corpus en el que se prueban los programas antiplagio. Se intenta llegar a una descripción cualitativa que permita observar y analizar los esquemas de uso correcto e incorrecto de la citación.

Existen, en la universidad española, tres criterios a partir de los cuales se juzga el informe escrito que se presenta para aprobar un grado o posgrado universitario y para obtener una titulación. Tales criterios son: (a) claridad, (b) originalidad, (c) pertinencia y relevancia del problema; y se utilizan tanto para los estudiantes nativos como para los no nativos del español. El objetivo de este trabajo es delimitar el concepto de originalidad en los trabajos académicos o en las partes de los mismos que requieren un alto nivel de intertextualidad. Como es fácil suponer, los trabajos aplicados tienen por sí mismos un nivel de autoreferencialidad que los hace originales (p.e. en lingüística aplicada, el autor recoge su propio corpus de estudio, aplica una metodología a un problema no estudiado anteriormente o tiene un juego de lenguas en contacto diferentes a las estudiadas por otros autores)<sup>1</sup>, mientras que en otros trabajos académicos o en partes que requieren la revisión de las investigaciones previas es mucho más difícil subrayar este criterio.

Los cursos de posgrado de enseñanza de lenguas extranjeras de las diferentes universidades españolas suelen prever la formación de los estudiantes, frecuentemente ya profesores de lengua, en los temas propios de la escritura académica. En otras oportunidades y muy especialmente en el caso de alumnos que provienen de títulos de grado extranjeros, supone que dicha formación ya se ha obtenido e, implícitamente, asume que la misma no depende de la lengua que se utiliza. En nuestro caso, dado que nos referimos a intertextualidad y originalidad, se supone que, citar en una lengua y en otra se hace igual, los criterios de uso de una cita son los mismos, etc. Los trabajos empíricos de los

.....  
1. En este sentido se requieren otros criterios asociados para evaluar la metodología y el análisis de los resultados en los informes de disciplinas aplicadas, pero aquí nos referimos a los propios de ambos tipos de trabajos —teóricos y aplicados—, en una evaluación previa a la exposición y a su impacto posterior. Algunas universidades y algunos autores de grillas de evaluación agregan un apartado de criterios para los aspectos formales del informe (De Miguel, 2010), creemos que se desglosan y derivan de los tres ya enunciados y que —como lo único que se juzga es el informe escrito— es difícil prever un trabajo donde el problema de investigación “está delimitado de forma adecuada y clara” pero donde los contenidos no estén expuestos claramente. La emanación de criterios que parecen superpuestos en el análisis puede ser una estrategia para la evaluación analítica, pero parece poco operativa en los casos típicos de las titulaciones en las que se requiere una apreciación holística del informe.



que disponemos parecen indicar que esta afirmación carece de fundamento y que el uso de las citas —su frecuencia, su distribución en el texto que se presenta como informe, su intención comunicativa o sus funciones retóricas— difieren en las distintas tradiciones académicas (Sánchez Jiménez, 2011). Por esa razón, la enseñanza del español académico debería ser obligatoria en los posgrados, mayormente cuando se aceptan estudiantes extranjeros o nativos de español que pueden no haber presentado trabajos escritos durante sus estudios universitarios.

## I. UN ENFOQUE DE ENSEÑANZA EXPLÍCITA PARA DESLINDAR USO DE FUENTES Y PLAGIO

Una nueva perspectiva de la evaluación educativa nos ha enseñado a destacar lo que el aprendiente sabe y no a recalcar lo que no sabe, en esa línea, nos parece útil cambiar el enfoque de la enseñanza de la intertextualidad, del uso de las fuentes y de los derechos de autor de lo que está prohibido a lo que está permitido. Podríamos usar el marco legal de lo que las universidades norteamericanas consideran “uso educativo de las fuentes”, esto es, la posibilidad de usar materiales con derechos de autor “para los propósitos tales como comentario positivo, negativo o crítico, la parodia y la sátira, para dar noticias, para los modelos de enseñanza (incluyendo copias múltiples para uso en el aula), para la investigación...” (*Copyright Act*, 1976)<sup>2</sup>. En todos esos casos, el docente o pondrá en claro que el material no es de su autoría, lo mismo que hará el investigador o el estudiante. Esto es lo que podemos enseñar y sobre todo lo que podemos hacer ver en casos concretos.

En líneas generales se admite que existen afirmaciones de carácter general que pueden realizarse sin recurrir a fuentes o citar a un autor determinado. Los hechos históricos, por ejemplo, no requieren necesariamente la mención de la fuente informativa. Contrariamente toda modelización y sus respectivas críticas, toda opinión y su debate, sí necesitan que se cite su autor. Desde el punto de vista gráfico existen dos formas de evidenciar la citación: por un lado existen normas de normalización y cada institución formativa o revista científica adopta una (Harvard, Oxford, APA, entre otras) y, por otro, las citas largas muestran —a través de diferentes márgenes, tamaño de letra y espacio entre líneas— que ese material u opinión no pertenece al autor del cuerpo del texto; e indirectamente que se espera que el tribunal corrija el cuerpo del texto, donde se encuentra la razón por la cual se incluyó la cita y se deja el espacio para corregir, pero que no toque la cita larga, dado que no le pertenece a la persona que realiza la defensa (por eso va sin interlínea de corrección).

En ambos casos, la referencia entre paréntesis o la cita directa, el problema del alumno no es saber cómo citar —eso está en todo manual de estilo—, sino cuando corresponde hacerlo. El objetivo de este trabajo es recopilar muestras de errores o falta de citación que permitan ilustrar los diferentes tipos de conflicto en la citación y las posibles soluciones para no incurrir en la apropiación indebida de ideas. Para ello, utili-

.....  
2. Incluido en el document *The Fair Use Guidelines for Educational Multimedia* ([www.adec.edu/admin/papers/fair10-17.html](http://www.adec.edu/admin/papers/fair10-17.html)), editado por el *Consortium of College and University Media Centers* que es la referencia de uso de fuentes web para las Universidades norteamericanas.



zamos también una batería de herramientas antiplagio que tenemos a nuestra disposición y realizamos una serie de reflexiones que integraremos como parte de la formación ética académica de nuestros alumnos. Dicho de otro modo, nos parece que estos instrumentos pueden ser utilizados en forma más discreta como ayudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como “policías que persiguen delincuentes” (Price y Price, 2005). Los datos obtenidos permitirán ver hasta qué punto las herramientas permiten aislar el fenómeno del plagio en la escritura académica.

## 2. LOS PROBLEMAS DE CITACIÓN EN UN CORPUS DE ESCRITURA ACADÉMICA

Las preguntas de investigación que guían el análisis del corpus de trabajos académicos que se describirá a continuación son dos:

1. En textos escritos de posgrado pertenecientes al *Marco teórico* que obligan a la consulta de fuentes bibliográficas ¿se producen aciertos y desaciertos en la forma de citar y referenciar las fuentes? Y si sí ¿existen errores más frecuentes que otros?
2. Cuando se compara un grupo de nativos de lengua española a un grupo de no nativos ¿existe un número mayor de errores en la forma de citar y referenciar de un grupo respecto a otro?

Los 168 textos que constituyen el corpus en el que se probaron los programas antiplagio son el resultado de la producción de estudiantes de posgrado de los programas de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza ELE de la Universidad Nebrija, nativos y no nativos, para la asignatura *Transferencia de Resultados de Investigación*. Todos los trabajos, recopilados en tres cursos diferentes, entre los años 2011 y 2012, se elaboraron a partir de una consigna idéntica:

Su tesis estudia el género “comunicación congresual”. Está realizando un capítulo teórico sobre las tipologías textuales y sus características lingüísticas porque quiere analizar qué tipo de texto predomina en el género que ha seleccionado. Las comunicaciones congresuales ¿son más argumentativas que descriptivas? ¿son predominantemente expositivas? ¿contienen el género instruccional? Realice una pequeña investigación buscando bibliografía de los últimos cinco años y escriba el subcapítulo correspondiente. Para esto:

1. Suponga que el capítulo tiene el siguiente índice:

### Capítulo X. Tipos textuales

1. Los tipos textuales. Definición y presupuestos históricos
2. Cuadro general de los diferentes tipos textuales en las escuelas de análisis del discurso
3. Análisis macro y micro textual y su correspondencia con las tipologías
4. El tipo textual expositivo y sus características microlingüísticas
5. ...
6. ...

2. Se le solicita que escriba el subcapítulo 4, “El tipo textual expositivo y sus características microlingüísticas”, porque le interesa evidenciar aquellas características lingüísticas que le pueden ayudar caracterizar — en la posterior investigación primaria—, ese tipo de género (la comunicación congresual) por medio de un análisis de frecuencia de esos rasgos típicos. Se espera que escriba un subcapítulo de no menos de 3 páginas y de no más de 5. Al final, colocará las referencias bibliográficas en la norma Harvard.

Los alumnos recibían esta actividad como parte de una cadena de cuatro ejercicios que constituía la evaluación final de la asignatura. El tiempo de redacción de dichas tareas era de tres semanas. Posteriormente todas las actividades que constituyen el corpus de estudio se colocaron en un espacio de la plataforma Blackboard llamado “safeassignment” que permite un primer control de copia intragrupal y luego se utilizaron como base de prueba de tres programas antiplagio: Turnitin, Ephorus y Compilatio, todos en provisión del departamento informático de la Universidad Nebrija. Dada la consigna, tales muestras resultan homogéneas por extensión (media: 3496 palabras, desviación estándar: 12.21) y por campo semántico.

Los resultados muestran que en ningún caso hubo plagio completo y éste era un resultado “esperado”. En muchos años de práctica de entrega de trabajos a través del campus virtual Nebrija, años en los que los alumnos han entregado tareas en la modalidad “a distancia” —situación en la que tenían el tiempo y las herramientas útiles para copiar—, se habían verificado muy pocos casos de entrega del trabajo de otro estudiante o investigador como si fuera propio. Esto por dos razones: por una parte, porque las tareas de reelaboración que se solicitan son casi imposibles de encontrar en la red (eso es un mérito de la planificación de los docentes) y, en segundo lugar, porque los estudiantes no recurren al plagio completo ya que saben probablemente lo que significa a nivel legal (un punto a favor de los estudiantes). La condición de los aprendientes implica que saben que no se debe copiar el trabajo de los demás y no lo hacen.

El uso de programas antiplagio muestra una media de probabilidad de copia baja, pero el fenómeno es poco consistente porque la desviación estándar es alta (algunos alumnos cometen muchos errores de citación mientras que otros, ninguno). Los programas calculan el porcentaje sobre el número de palabras total de cada texto, sobre un total de 2656 coincidencias con fuentes bibliográficas. Los textos de los alumnos contienen, entonces, una media de 75.97% de palabras provenientes de fuentes bibliográficas (citas largas, breves o paráfrasis reconocibles). Este dato es muy alto porque la coincidencia del texto producido por el estudiante con las fuentes presentes en la base comparativa de los programas incluye las citas correctas e incorrectas. Los programas antiplagio comparan ciegamente y no son capaces de distinguir más que la combinatoria de palabras similar o idéntica. Realizando una selección manual, de esta cantidad solo 673 contienen errores (una media de 287 palabras involucradas en la sospecha).

Tabla 1. Media de errores reconocidos por cada programa después de la verificación manual

Programa utilizado	Media de porcentaje de plagio (n: 673)	Desviación estándar
Turnitin,	8.54	31.01
Ephorus	15.25	28.45
Compilatio	12.96	43.76

La diferencia entre los datos crudos que entrega cada programa y los que surgen de la verificación manual induce a pensar que el uso evaluativo de los porcentajes de plagio indicados por los programas informáticos es, cuanto menos, peligroso. Los operadores deben tener un entrenamiento específico. Dadas las características de estos datos cuantitativos y dado que la relevancia del problema —como ya se ha argumentado—, es de tipo didáctico general más que de evaluación, se hace necesario un análisis de tipo cualitativo. Resultan clasificados los siguientes errores<sup>3</sup>:

Tabla 2. Media y desviación estándar de los diferentes tipos de errores en el corpus de actividades

Error	Media de tipo de plagio (n: 673)	Desviación estándar
Parfraseo incorrecto	9.21	21.09
Falta de referencia	7.35	6.93
Eliminación de signos gráficos	6.98	12.21
Omisión del año de publicación <sup>4</sup>	4.35	5.23
Omisión de la página <sup>5</sup>	3.67	4.08
Cita demasiado extensa <sup>6</sup>	1.29	0.45
Sin clasificar	(n=2)	

Dado que lo importante es ejemplificar cada categoría, se procede con las tres primeras —que resultan relevantes por media—, y por orden de frecuencia.

#### a. Redactar usando algunas ideas (parfraseo) de una fuente escrita, sin la documentación adecuada.

Es el error más frecuente. Se produce cuando se copia el esquema de contenidos o la macroestructura de una argumentación y se sigue un razonamiento que no es propio, haciéndose eco de una serie de críticas, observaciones o justificaciones que no son propias. Es un error que los programas antiplagio detectan porque el texto secundario sigue la cadena de citas del texto primario, aunque no se siga la redacción que las contiene, aunque el programa no trabaje con traductores y aun cuando no se trata de una paráfrasis sino de una traducción no literal. El informe del programa antiplagio muestra un bajo porcentaje de “posible plagio” en estos casos. Esto representa un problema serio porque el docente puede considerar que una aproximación del 3% es desechable,

.....

3. Dos docentes realizaron la clasificación de errores. Los errores “sin clasificar” ilustran los dos casos en los que hubo desacuerdo. Dado el nivel bajo, no se recurrió a un tercer juez.

4. En el párrafo de la cita. Se presenta con mucha frecuencia en el caso de los ejemplos literarios.

5. En condiciones pragmáticamente obligatorias, como en presencia coocurrente de comillas o cita larga. Sucede más frecuentemente cuando se trata de una unidad léxica corta y entrecomillada.

6. Dado que se trata de un trabajo de cinco páginas se consideró arbitrariamente que toda cita que excedía la media carilla podría haber sido elaborada, acortada o parfraseada.

cuando —en realidad— se trata de uno de los errores más relevantes desde el punto de vista de la autoría. El texto en el programa antiplagio se puede evidenciar en un modo similar a este (en realidad, cada programa posee una gráfica diferente, incluso un modo de separar fragmentos diversos, pero todos pueden subsumirse en este formato):

<p>There is general agreement in the literature that expository texts aiming to enlarge the knowledge of the reader have a strongly informational character. However, it is also a widely observed fact that expository texts are not always easily distinguished from other text types (e.g. Virtanen 1992, Goutsos 1997). Mosenthal (1985) places the different types of expository texts along a continuum, with descriptive texts (e.g. records and reports) at one end, and argumentative texts (e.g. theoreticals) at the other. Similarly, Biber (1989) concludes that there is no single expository text type.</p>	<p>La literatura actual suele estar de acuerdo con que los textos expositivos tienen un carácter fuertemente informativo. Sin embargo, también se afirma que los textos expositivos no se distinguen fácilmente de otros tipos textuales (por ejemplo, Virtanen 1992, Goutsos 1997). Es probable que no se trate de categorías netas sino de un continuum que ve los textos descriptivos como registros e informes en un extremo, y los argumentativos como los ensayos en el otro (Mosenthal, 1985). Del mismo modo, Biber (1989) concluye que no existe un único tipo de texto expositivo (Berzlánovich otros, 2012) .</p>
<p>Texto original: Berzlánovich, I., Egg, M., &amp; Redeker, G. (2012). Coherence structure and lexical cohesion in expository and persuasive texts. Constraints in Discourse 3: Representing and Inferring Discourse Structure, 3, 137.</p>	<p>Texto 146</p>

Desde el punto de vista de la didáctica de la escritura académica y de la lingüística aplicada, les enseñamos a los alumnos a trabajar con fuentes de los últimos años y preferiblemente con aquellas que aportan datos experimentales y todas ellas poseen una parte inicial en donde se pasa revista a modelos teóricos y a la experimentación anterior. La frecuencia de este error —que sugiere que la secuencia de material ha sido consultada de primera mano— nos invita a reflexionar sobre la consideración que los estudiantes tienen de los textos básicos de la disciplina. Biber (1989), por ejemplo, se halla al alcance de todos en las bibliotecas tradicionales y, en el caso de ese artículo específico, incluso en repositorios bibliográficos en línea. Nos preguntamos si existe solo una cuestión de pereza o de falta de interés por realizar una revisión personal o si es temor a la crítica de los grandes nombres; pero lo cierto es que hay algo que invita a referenciar en forma generalizada toda una paráfrasis, utilizando la cita de fin de párrafo o, en el mejor de los casos, la “cita de cita” o el *apud*, como si la investigación secundaria no tuviese valor en sí misma. Este fenómeno se observa con mucha claridad en los párrafos que comienzan con formas como “Para este tema seguimos la exposición de XX” o “Siguiendo el análisis de XX”. Lo que sigue suele ser una paráfrasis más o menos libre de una investigación secundaria.

**b. Copiar un pequeño fragmento de texto palabra por palabra y no colocar su referencia.**

Es algo que sucede, incluso a los investigadores profesionales, cuando se escribe en forma fragmentaria colocando los textos propios y los ajenos intercalados. Es más frecuente en los textos largos que en las tareas académicas, más en los trabajos de fin de máster que en las evaluaciones de asignatura, por ejemplo. Dado que hemos perdido la práctica del fichaje, que caracterizó la investigación anterior a la existencia de los proce-

sadores de texto, colocamos los fragmentos de texto propios y ajenos con el orden que deseamos que tenga el texto y escribimos los fragmentos de unión o la argumentación que les da sentido. En ese caso, el fragmento puede quedar integrado en el texto tanto por distracción como por cambio de formato del texto (por ejemplo, si colocamos en cursiva las citas y cambiamos procesador o lo abrimos en una computadora diferente). Los procesadores de texto actuales permiten trabajar con la herramienta de “hipervínculo” que resuelve el problema, pero los programas de plagio resultan un recurso óptimo para asegurarnos que no hemos olvidado realizar la citación correcta. Así se presenta:

Benítez (2005:73) señala que dentro de los propósitos de este tipo de texto se pueden incluir la exposición de una idea, teoría, principio, objeto, conjunto de hechos o una opinión. Este tipo de texto expositivo tiene como principal función aclarar ideas por medio de la explicación, recurriendo a la razón y al entendimiento; por ello, el discurso empleado debe cuidar el estilo y la organización, siendo claro y lógico en todo momento.

Por otro lado, Álvarez (2001), añade, que los textos expositivos se caracterizan por una voluntad de hacer comprender —y no solamente de decir— determinados fenómenos; dicho de otro modo: persigue cambiar un estado de conocimiento; por ello, de manera más o menos explícita, suele aparecer como punto de partida una pregunta o un determinado tópico, que a lo largo del texto se ha de ir respondiendo.

El estudiante habría tenido que parafrasear, que era lo indicado aquí (esto es una traducción literal) o colocar una cita larga, en el caso que hubiera considerado que el texto contenía palabras y estructuras que no podían explicarse o redactarse nuevamente usando sinónimos para mostrar la propia comprensión del concepto.

### **c. Copiar un texto colocando la referencia, pero sin utilizar comillas cuando se copia textualmente.**

Es menos común que el error anterior pero es probable que tenga las mismas razones. Es el error que el antiplagio diagnostica con mayor facilidad y con mayor porcentaje de probabilidad de plagio. En este caso, enseñar a usar el programa de diagnóstico para corregir el trabajo antes de entregarlo parece la solución más simple. El programa de antiplagio señala el fragmento en una forma muy clara:

Por último, en Montolío (2000: 54) se propone una cuarta y última estrategia que es la de clasificación, es decir, una operación que permite al autor sistematizar y organizar la información. Padilla de Zerdán (2005: 117) presenta indicadores de determinados tipos organizativos siguiendo la propuesta de Meyer, es decir, marcadores de enunciación que muestran en qué medida interesa al autor del texto dejar guías explícitas para orientar la comprensión del texto.

Se habla por tanto de cinco modos de organización expositiva que se describen siguiendo un orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa:

a) Descripción

b) Seriación de los datos: pueden ser agrupados en una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Marcas que activan estos esquemas retóricos pueden ser: hay varias...que, en primer lugar...

- c) Organización causal: por esta razón, la causa fundamental de, la explicación.
- d) Problema/solución: las categorías básicas son problema y solución, manteniendo entre sí una relación temporal y un vínculo causal. Indicadores: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen...
- e) Comparación: el texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas. Considera tres variantes: alternativa (los hechos poseen el mismo valor), adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra) y analógica (uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste). Ejemplos de este tipo de indicadores son: a diferencia de..., por el contrario, en cambio, a semejanza de...

Cuando debería presentarse como una cita de otro autor, que es quien ha realizado el análisis y la traducción al español:

Por último, en Montolío (2000: 54) se propone una cuarta y última estrategia que es la de clasificación, es decir, una operación que permite al autor sistematizar y organizar la información. Padilla de Zerdán (2005: 117) presenta indicadores de determinados tipos organizativos siguiendo la propuesta de Meyer, es decir, marcadores de enunciación que muestran en qué medida interesa al autor del texto dejar guías explícitas para orientar la comprensión del texto.

Se habla por tanto de cinco modos de organización expositiva que se describen siguiendo un orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa:

- a) Descripción
- b) Seriación de los datos: pueden ser agrupados en una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Marcas que activan estos esquemas retóricos pueden ser: hay varias...que, en primer lugar...
- c) Organización causal: por esta razón, la causa fundamental de, la explicación.
- d) Problema/solución: las categorías básicas son problema y solución, manteniendo entre sí una relación temporal y un vínculo causal. Indicadores: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen...
- e) Comparación: el texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas. Considera tres variantes: alternativa (los hechos poseen el mismo valor), adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra) y analógica (uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste). Ejemplos de este tipo de indicadores son: a diferencia de..., por el contrario, en cambio, a semejanza de... Montolío (2000: 54).

Desde un punto de vista técnico podríamos decir que el estudiante habría podido consultar el autor en su versión original y no utilizar la lectura de otro investigador, pero no es este el propósito de esta presentación.

Desde el punto de vista del profesor que debe corregir y orientar a los alumnos con respecto a la copia y el plagio, algunos programas antiplagio permiten la detección de documentos similares en una misma carpeta. Esta función se revela muy útil en muchos casos, ya que permite realizar las siguientes acciones docentes:

- (a) trabajar con documentos de un mismo estudiante en diferentes momentos de reescritura, evidenciando las partes idénticas y las nuevas,
- (b) identificar entregas individuales de trabajos grupales sin consultar listas y
- (c) permiten contrastar documentos de diferentes alumnos cuando se solicitó una actividad individual.

Todas estas utilidades de los programas ahorran mucho tiempo de corrección, de compilación de las tareas antes de comenzar la corrección propiamente dicha y —cuando los alumnos saben que las tenemos a disposición— estimulan un trabajo más atento y responsable.

Del mismo modo, el uso de estos programas y la instrucción para el uso permite al estudiante y al investigador:

1. Identificar los posibles errores de edición de un trabajo
2. Ver cuando el propio trabajo ha sido citado por otros investigadores (bien o mal)
3. Evitar el autoplagio

### **3. CITACIÓN Y COMPORTAMIENTO NO NATIVO**

Los autores de los 168 textos eran 127 nativos y 41 no nativos (6 griegos, 8 italianos, 12 norteamericanos, 3 rusos, 3 polacos, 5 chinos y solo un informante de nacionalidades rumana, suiza, alemana y francesa). La distribución o, mejor dicho, el hecho de que no se trate de una experimentación controlada, no permite hacer una diferenciación por grupos de un cierto valor y los resultados no permiten asociar un comportamiento directamente con una tradición universitaria. Sin embargo, se realizaron sondeos previos acerca de la forma de obtener títulos de grado previos y puede observarse que los casos estadísticamente “extremos”, esto es con un número que resulta más del doble de errores respecto a la media de los informantes, caen en el grupo de las personas que no realizaron un trabajo escrito final para coronar sus estudios de grado. Aunque los resultados han de considerarse con la debida cautela, el grupo de estudiantes norteamericanos (algunos hispanos pero todos con escolarización monolingüe en inglés) es el que tiene un comportamiento más alejado del deseado. Los únicos casos de citas largas de más de media carilla se dan en este grupo.

El estudio de este tipo de comportamientos es de por sí difícil en las condiciones institucionales en las que se desarrolla, dado que —percibida la necesidad de instrucción sobre los niveles de intertextualidad que es necesario alcanzar en la vida académica— disminuye la posibilidad moral de estudiar actitudes más o menos espontáneas de los estudiantes. La conclusión que salta a la vista es que tales comportamientos, que resultan particularmente económicos en la textualización de la investigación secundaria, permanecerán arraigados en la población universitaria mientras no exista instrucción explícita. Dado que hemos considerado solo trabajos de lingüistas, algunos en ciernes y otros bien formados, la situación en otras disciplinas podría ser diferente, esperemos más alentadora.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL, Mario (2010): «La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo», *Relieve*, 16 [en línea], [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm)
- PRICE, J y R. PRICE (2005): «Finding the true incidence rate of plagiarism», *International Education Journal*, 6 (4), 421-9.
- SÁNCHEZ JIMENEZ, David (2011): *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos de ELE*, Madrid: RedEle [en línea], [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_2do\\_semestre/2011\\_BV\\_12\\_3osanchez\\_jimenez\\_funciones\\_retoricas\\_citacion.pdf?documentId=0901e72b811661e8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_3osanchez_jimenez_funciones_retoricas_citacion.pdf?documentId=0901e72b811661e8)
- USA FEDERAL GOVERNMENT (1976): «Copyright Revision Act», *United States Code*, 17.



# *Repercusión del Diccionario de americanismos en el aula de español como segunda lengua*

SORAYA ALMANSA IBÁÑEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

## RESUMEN

En la siguiente comunicación queremos tratar acerca de las variedades del español de América a través de las informaciones contenidas en el *Diccionario de americanismos (DA)* de la Asociación de Academias de la Lengua Española. La publicación de este repertorio lexicográfico se inscribe dentro de la política lingüística panhispánica académica que estudia las diferentes variedades geolingüísticas que coexisten bajo una misma identidad. Tomando como referente esta visión integradora del idioma, vamos a centrarnos en los criterios seleccionados para estructurar las entradas del *DA*, así como en las informaciones recogidas en el artículo lexicográfico que sigue a cada entrada. Nuestra intención es ofrecer una breve orientación acerca del funcionamiento de este repertorio y presentar algunas propuestas de uso para el aula de español como segunda lengua.

## I. UNIDAD Y DIVERSIDAD DEL ESPAÑOL EN LAS OBRAS ACADÉMICAS

Las Academias de la Lengua han sido desde hace siglos y con carácter oficial las instituciones encargadas de concretar la norma en que se sustenta la corrección del idioma. Para alcanzar este objetivo, las Academias centraban su labor divulgativa en la creación y mantenimiento de los códigos normativos en torno a los cuales se vertebraba y unifica una lengua: la *Gramática*, la *Ortografía* y el *Diccionario*. En la elaboración de estos proyectos se tomaba como referencia un modelo idiomático que reflejaba unos hábitos lingüísticos muy concretos, en ocasiones minoritarios, al considerar “[...] una lengua no contaminada por los extranjerismos ni alterada por el resultado de la propia evolución interna”, de modo que la variedad y la pluralidad, conceptos derivados del dinamismo del idioma no siempre quedaban plasmados en el papel.

Esta situación se ha modificado en los últimos años, fruto de una nueva política lingüística panhispánica que en una tarea de constante intercambio de información pretende recoger y valorar los usos reales de la lengua. Esta renovada concepción parte de la premisa de que la norma del español no viene determinada por una sola realización sino por sus realizaciones cultas en conjunto, independientemente de la región geográfica de donde provenga cada variedad<sup>2</sup>.

.....  
1. Real Academia Española (2004): *La nueva política lingüística panhispánica*, Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.  
2. Señala J. M. Blecua (2001) recordando las valiosas aportaciones de L. F. Lara (1976) a este respecto que “el término *norma* ha ido adquiriendo unos valores de significado que a veces lo hacen algo confuso por culpa de su polisemia y que nunca termina de quedar clara cuál es su relación con los valores de *lengua estándar*”. Somos conscientes de que el término *norma* ha sido y es objeto de numerosos análisis, ya que en su estudio y definición parece importante la reflexión acerca de los conceptos de *lengua culta* y *lengua estándar*, *variante*, *registro*... Para obtener más información respecto al tema remitimos, entre otros, a los trabajos recogidos en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 2001), las actas del *XI Congreso de ASELE* (Zaragoza, 2001) o a la interesante bibliografía recogida por J. J. Mangado (2007).

La Real Academia Española (RAE) y las veintiuna Academias de América y Filipinas que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) trabajan en una misma línea con la intención de hacer compatible la unidad del idioma con la aceptación de las diferentes variedades geolingüísticas, legítimas todas ellas, que dibujan el panorama del español. Según indica la RAE, hablamos del concepto de “unidad en la diversidad”.

El compromiso adquirido por las instituciones académicas en su deseo de alcanzar un mejor conocimiento del español y poder asimismo garantizar el mantenimiento de la unidad del idioma quedará reflejado en la coautoría de todas las obras académicas publicadas por la RAE a partir de la edición de la *Ortografía* en 1999<sup>3</sup>. Este es, con carácter formal, el primer documento que sigue las directrices marcadas por la política lingüística general concertada por todas las Academias.

En lo que atañe al apartado lexicográfico, debemos subrayar el gran esfuerzo que la RAE realiza desde hace años para que el *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, cuya vigésima tercera edición aparecerá dentro de poco, incorpore vocabulario específico de América y Filipinas a su leuario<sup>4</sup>. Y es que, como señala Moreno Fernández (2010: 95): “... a lo largo del siglo XX comienza a consolidarse una progresiva ruptura de la tradicional comunión de criterios en torno a la primacía, la ejemplaridad o la calidad de referente principal de la variedad castellana de la lengua española”.

## 2. EL *DICCIONARIO DE AMERICANISMOS DE LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA*

A finales del siglo XIX, en correspondencia con la Real Academia Española (1713), se inicia la fundación de Academias de la Lengua Española en América, concretamente en 1871 en Colombia. A partir de este año se van constituyendo de manera progresiva las veinte restantes. Este hecho supuso el punto de partida de una colaboración interacadémica que permitió establecer líneas de actuación comunes en la planificación del corpus del español. Este sentimiento de hermandad queda plasmado en el prólogo del *Diccionario de la lengua castellana*<sup>5</sup> de 1884 (Alvar Ezquerro, 1993: 215-239) y es precisamente en el seno de la RAE donde se empieza a plantear la necesidad de elaborar un diccionario de americanismos.

Habría que esperar, no obstante, hasta 1951 (México), año de creación de la ASALE, para que la decisión de crear un repertorio de estas características se planteara de manera formal. Pese a las buenas intenciones, la complejidad del proyecto seguía generando numerosos inconvenientes y fue en 1996, en Montevideo, cuando las conversaciones quedaron plasmadas en un proyecto en firme. Fueron necesarias posterior-

3. Real Academia Española (1999): *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid: Espasa (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española).

4. En 1992, el *DRAE* recoge 12.494 marcas americanas (número total de lemas: 83.014) y en la edición que le sustituye y que sigue vigente en la actualidad, la 22.<sup>a</sup> (2001), la cifra asciende a 28.171 (número total de lemas: 88.431). Estas cifras se incrementarán con toda seguridad en la próxima edición del diccionario prevista para 2014.

5. “Ahora, por vez primera, se han dado las manos España y la América española para trabajar unidas en pro del idioma que es bien común de entrambas: suceso que á una y otra llena de inefable alegría y que merece eterna conmemoración en la historia literaria de aquellos pueblos y del que siempre se ufanó llamándoles hijos” (Prólogo: p. VII).

mente diferentes reuniones monográficas<sup>6</sup> para definir los protocolos de actuación y, finalmente, en el año 2002, se ratifica el proyecto lexicográfico integrado en la ciudad de San Juan de Puerto Rico.

A partir de este momento el trabajo se agiliza y en 2009 la Asociación de Academias aprueba de manera definitiva el texto básico y es en 2010 cuando el *DA* ha podido ver la luz bajo la atenta dirección de D. Humberto López Morales, secretario general de la ASALE.

Este diccionario ocupa una parcela lexicográfica fundamental, pues dadas sus dimensiones, puede ofrecer una descripción fidedigna de la gran riqueza léxica del territorio americano, además de convertirse en testimonio del uso de determinadas voces que pueden estar condenadas a su desaparición ante el vertiginoso proceso de *internacionalización* del español. Por otro lado, el volumen de sus informaciones supone una herramienta eficaz para la descodificación de textos hispanoamericanos y sirve, asimismo, de fuente documental para la incorporación sistemática de americanismos en el *DRAE*.

## 2.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL *DICCIONARIO DE AMERICANISMOS*

Los materiales que han servido de referencia para la elaboración del *DA* tienen distinta procedencia y abarcan desde las numerosas propuestas que han realizado las distintas Comisiones que han colaborado en el diccionario, hasta el repertorio de voces americanas recogido en el *DRAE*<sup>7</sup>, o las aportaciones de los alumnos de la Escuela de Lexicografía Hispánica<sup>8</sup>. Debemos, además, destacar las ventajas del programa informático *ARU*<sup>9</sup>, creado ex profeso para este proyecto por el Departamento de Tecnología de la RAE, que ha logrado recopilar casi 150 diccionarios de americanismos, nacionales y generales, publicados desde 1975 hasta la actualidad. La información seleccionada a partir de todos estos datos ha generado un corpus de más de 70.000 voces, lexemas complejos, frases y locuciones, con un total aproximado de 120.000 acepciones.

A continuación detallamos los aspectos más representativos del *DA* mediante el siguiente esquema:

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL <i>DICCIONARIO DE AMERICANISMOS</i>	
Dialectal	Abarca el espacio geográfico comprendido desde EEUU hasta Chile y Argentina.
Diferencial	Recoge las palabras del español de América, luego es diferencial con respecto al español general <sup>10</sup> .
Descriptivo	Incluye términos de todos los ámbitos <sup>11</sup> . No trata cuestiones normativas.
Usual	El léxico incluido es el que presenta mayor frecuencia de uso <sup>12</sup> .

6. Santiago de Chile: 1997, Buenos Aires: 1998, México: 1998, Lima: 1999.

7. Al referirnos al *DRAE* hacemos mención no solo al diccionario en su versión impresa, sino también a las actualizaciones presentes en la versión electrónica ERI.

8. La Escuela de Lexicografía Hispánica (ELH) es fruto del convenio de la Fundación Carolina y la Real Academia Española y permite formar a licenciados americanos en la disciplina lexicográfica a través del Máster en Lexicografía Hispánica.

9. El nombre del programa se debe a la voz aimara *aru*, que significa 'lengua'.

10. El *DA* no incluye aquellas voces que, pese a tener origen americano, han pasado a formar parte del acervo del español general.

11. Todas las voces que se han incluido, independientemente del registro al que pertenezcan, tienen documentación escrita y se respetan las variantes gráficas de un mismo lema.

12. El *DA* ofrece información a través de diferentes marcas acerca de aquellas voces que no pertenecen al léxico más común.

Descodificador	Permite al usuario conocer el significado de voces presentes en textos orales y escritos.
Actual	Abarca el período aproximado de los últimos cincuenta años.

Antes de adentrarnos en la organización y tratamiento de las entradas del *DA* así como en la estructuración de contenidos léxicos debemos hacer un inciso para abordar el concepto de *americanismo léxico*. Tradicionalmente se ha hablado de cuatro fuentes principales: los indoamericanismos o indigenismos americanos, los afronegrismos, el léxico patrimonial español y los extranjerismos y voces procedentes de la influencia extranjera. Esta teoría se concreta en el *DA* a través de la caracterización de los principales elementos constitutivos del léxico americano: lexemas autóctonos de América y sus derivados, en caso de haberlos; creaciones originales americanas; criollismos morfológicos; lexemas de procedencia española con cambio o especificación de contenido semántico; arcaísmos españoles vivos en América y lexemas procedentes de otras lenguas tanto antiguos en el español americano, por ejemplo afronegrismos, como recientes.

## 2.2. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN EL *DA*<sup>13</sup>

En primer lugar debemos precisar las unidades lexémicas que integran la macroestructura del *DA*: unidades simples, unidades compuestas, fórmulas de tratamiento, de comunicación y léxicas, lexemas complejos, locuciones y frases proverbiales<sup>14</sup>.

Respecto a las características de las definiciones debemos recordar que estamos ante un repertorio lexicográfico, no enciclopédico, aspecto que determina el modelo de definición, en este caso lingüística, puesto que no describe cosas ni conceptos, sino palabras<sup>15</sup>. Se utiliza en la redacción de contenidos un español estándar que asegura que todas las voces manejadas aparecen en el *DRAE*, del mismo modo que se marcan en negrita aquellas voces del *DA* empleadas en la definición.

Resulta especialmente interesante la atención prestada a los contornos directos, que aportan instrucciones de uso sobre el sujeto y el complemento directo (*una persona, alguien, algo*, etc.), información que puede ser de gran provecho para el estudiante, pues permite conocer construcciones sintácticas específicas de cada país. Se incluyen también contornos especificadores, que aportan datos sobre determinadas actividades, distinguen un grupo dentro de una colectividad o delimitan un campo de significación (*en ciertos deportes, entre los indios tainos, referido a una bebida*, etc.), y contornos situacionales que actúan como marcas específicas precisando el ámbito de la definición (*en economía, en las labores del campo, en la industria cafetalera*, etcétera).

Dentro de las definiciones, las acepciones aparecen organizadas por ámbitos semánticos, siendo el significado con mayor frecuencia de uso el que aparece como entrada principal<sup>16</sup>.

.....  
13. Dado el espacio del que disponemos no podemos ofrecer una descripción detallada de la macroestructura y microestructura del *DA*, de modo que nos detendremos únicamente en aquellos puntos que consideramos más significativos. Para ampliar esta información remitimos a la *Guía del consultor* del propio diccionario.

14. Los criterios de lematización de estas unidades aparecen detallados en la *Guía del consultor*, pp. xxxv - xxxviii.

15. Véase *Guía del consultor*, pp. xliiv - xlivi.

16. La frecuencia de uso se calcula de acuerdo a la cifra de hispanohablantes que utilizan una voz, según los datos barajados acerca de cada país americano, cifras que proporcionaremos más adelante al hablar de la marcación diatópica.

Los artículos se completan con marcas que precisan la etimología de una voz (del nahua, del aimara, del quechua, de etimología controvertida, etc.), la lexicalización a partir de una marca comercial, de una sigla o de un nombre propio —**paty** (De *Paty*®), **cevepé** (De *CVP*, sigla de Cuerpo de Vigilantes de la Policía), **santanista** (De *Antonio López de Santa Anna*, militar y político mexicano, 1794-1876) —. Quedan igualmente registrados aquellos casos en que nos hallamos ante una voz extranjera, puesto que aparece en cursiva y le sigue la información pertinente acerca del idioma de origen (voz francesa, voz inglesa, etc.), del mismo modo que se deja constancia de la procedencia extranjera si el vocablo se ha convertido en una variante hispanizada tras los pertinentes procesos lingüísticos —**abatuar** (Del fr. *abattoir*), **catchear** (Del ingl. *to catch*).

Sin duda, uno de los aspectos más relevantes de este diccionario es la documentación que se ofrece acerca de la extensión y organización del léxico americano de acuerdo a criterios geográficos. El resultado se traduce en la aparición de marcas y submarcas diatópicas en todas las entradas y acepciones del diccionario. Estas marcas no aparecen por orden alfabético sino que representan un eje norte-sur, oeste-este, con el objetivo de poder observar las correspondientes isoglosas léxicas. Quedan así presentadas las abreviaturas y orden de los países: EU, Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur. A esta información se añaden otras submarcas para especificar zonas dentro de un mismo país (norte, sur, este, oeste, noroeste, sureste, centro...). En algunos casos es necesario separar las marcas para indicar que conllevan alguna restricción que no es compartida por todos los países<sup>17</sup>.

Esta información diatópica es la que determina, además, la ordenación de las acepciones y las variantes gráficas, que responde a un criterio de frecuencia de uso a partir del número de hispanohablantes que utiliza cada voz. A continuación presentamos las cifras que se barajan para llevar a cabo esta organización de contenidos: México (104), Estados Unidos (45), Colombia (42), Argentina (36), Perú (27), Venezuela (23), Chile (15), Ecuador (12), Cuba (11), Guatemala (11), Bolivia (8,5), República Dominicana (8), El Salvador (6,5), Honduras (6), Paraguay (6), Nicaragua (5), Puerto Rico (4), Costa Rica (3,8), Uruguay (3,2) y Panamá (3).

Otro de los grandes aciertos del *DA* es la inclusión de marcas sociolingüísticas y pragmáticas. La información sociolingüística se divide en cuatro tipos: registro específico (carcelario, delictual, drogadicción, estudiantil, infantil, policial, prostitución), valoración social de la voz en la comunidad de habla (prestigioso, eufemístico, vulgar, tabú), información sobre el parámetro estratificatorio —nivel sociocultural o sociolecto— (culto, popular) y estilo de lengua (espontáneo, esmerado)<sup>18</sup>. Respecto a las marcas pragmáticas, estas aportan datos sobre la intención comunicativa del hablante (afectuoso, despectivo, festivo, hiperbólico, satírico)<sup>19</sup>. Como analizaremos más adelante, esta información puede ser muy rentable en el aula de español 2/L.

.....  
17. Ejemplos: **desabandonar**. I. i. tr. *Bo, Py; Ch:S*, p.u. Abandonar *algo* o a *alguien*, **fundir(se)**. I. i. tr. *Py, Ar, Ur*, pop; *Bo* pop. ^ desp; *Mx* espon; *Pe*. p.u. Perjudicar a *alguien* moral o económicamente.

18. Estas últimas marcas van precedidas de una flecha ( ) que indica restricción.

19. Las marcas pragmáticas van precedidas y unidas por el símbolo de adición especificativa (°).

Hasta aquí hemos recogido alguno de los puntos más representativos de la planta del *DA*, y a continuación ofrecemos un cuadro para presentar de manera esquemática la estructura del artículo simple.

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO SIMPLE	
1. Lema	
2. Etimología/procedencia	del maya, del zapoteca, del quechua, de etimología controvertida, de origen onomatopéyico, lexicalización de marcas comerciales, siglas o nombres propios, voz inglesa, voz italiana, del francés, del portugués, etc. Fórmulas de inclusión: abrev., afér., apóc., der., epént., metát., parag., prót., sínc.
3. Ámbito semántico	I.
4. Número de acepción	1.
5. Información gramatical	m., adj., intr., etc.
6. Localización diatópica	Ar, Bo, Ch, etc.
7. Marca de uso	p.u.
8. Marca cronológica	juv., obsol.
9. Transición semántica	metáf., meton.
10. Definición	
11. Marca geográfica	rur., urb.
12. Registro	carc., drog., delinc., est., inf., polic., prost.
13. Valoración social	prest., euf., vulg., tabú
14. Estratificación sociocultural	pop., cult.
15. Estilo	espon., esm. (precedidos de →)
16. Marcas pragmáticas	afec., desp., fest., hiper., sat., (precedidos y unidos por ^)
17. Observaciones	¶
18. Variantes gráficas	()
19. Sinónimos <sup>20</sup>	◆

A este cuadro hay que añadir las siguientes marcas para el artículo complejo:

MARCACIÓN DEL ARTÍCULO COMPLEJO	
Ámbito semántico	I, II, III,
Formas simples	
Fórmulas	fórm.
Lexemas complejos	■
Locuciones	□
Frasas proverbiales	□
Remisiones a locuciones verbales (si el lema no es un verbo)	► -

20. Queremos destacar la labor realizada en torno a la recopilación de sinónimos y variantes, pues aporta un valioso material a la enseñanza del español. Los sinónimos aparecen en el artículo cuando se trata de definiciones de flora y fauna, o en el caso de voces generales si su número es menor de diez, pues a partir de ahí pasan a formar parte de un índice sinonímico junto al resto de apéndices.

### 3. USOS DEL *DA* EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Los recursos de que dispone un profesor de lenguas extranjeras en clase son de diversa naturaleza. Es obvio que el empleo de determinados materiales, en este caso nos referimos a los manuales o a los recursos audiovisuales, proporciona una utilidad inmediata, muy práctica; no obstante, queremos subrayar la importancia y los beneficios del uso de repertorios lexicográficos en el aprendizaje de idiomas<sup>21</sup>.

En este escenario, ha de ser el profesor el que conozca y valore determinadas obras lexicográficas como apoyo fundamental en relación con su propia formación y competencia.

La formación panhispánica de un profesor de español como lengua extranjera debe abarcar de la manera más completa posible las variedades geolectales de la lengua que va a enseñar, así como los aspectos comunicativos y culturales vinculados a dichas variedades. Lógicamente, el docente no puede explicar todas las variedades del español, pero su conocimiento acerca de las normas lingüísticas y sus implicaciones socioculturales le permitirán precisar los contenidos lingüísticos que va a enseñar en función de las necesidades del alumnado (Balmaseda Maestu, 2009: 240, Moreno Fernández, 2000: 11).

Es precisamente en este espacio integrador de diferentes realidades lingüísticas y extralingüísticas donde el *DA* se revela como un material complementario de trabajo muy útil para el profesor de ELE.

En primer lugar, la marcación diatópica del *DA* resulta de gran interés, pues nos informa con toda precisión del país o de la zona del país donde se produce y utiliza un léxico concreto. Del mismo modo podemos trabajar con determinadas variantes léxicas para realizar cotejos con formas del léxico general y poder así conocer los usos más frecuentes dentro de una dimensión panhispánica<sup>22</sup>. Un estudio de estas características nos permitirá observar detalles de la evolución gramatical del vocabulario y sus respectivos valores semánticos.

Un apartado del que podemos obtener gran provecho es el relativo a la cuidada marcación sociopragmática del *DA* en tanto en cuanto nos da pistas sobre la intención comunicativa del hablante o determinados aspectos socioculturales que influyen en la comunicación.

.....  
21. En los últimos años ha aumentado el interés que suscitan este tipo de repertorios en la enseñanza de lenguas extranjeras, razón por la que la elaboración de diccionarios específicos goza de especial atención desde el sector editorial. Para obtener datos concretos acerca de este tema remitimos a las actas de XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 2004), que bajo el título *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, analizan de manera pormenorizada aspectos muy diversos referentes a este tema.

22. Tomando como referencia los manuales y los materiales didácticos que utilizamos en clase, podemos hacer búsquedas selectivas de material léxico en el *DA* para restringir la zona de actuación de determinadas voces. Valga como muestra las siguientes voces: **asignación** (tarea escolar, marcas diatópicas: Ni, Pa, RD, PR), **celular** (teléfono móvil, marcas diatópicas: EU, Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Ch, Py, Ar, Ur, Bo), **elevador** (ascensor, marcas diatópicas: EU, Mx, Gu, Ho, ES, Pa, Cu, RD, PR, Ec, Bo, Ch, Py), **nafta** (gasolina, marcas diatópicas: Bo, Pa, Ar, Ur), **pizarrón** (encherado, marcas diatópicas: Mx, Gu, Ho, Ni, Cu, RD, PR, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar, Ur, Py; CR p.u.; Pa. cult.), **reservación** (reserva, marcas diatópicas: Mx, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur), **salón** (aula, marcas diatópicas: Mx, Pa, PR, Co, Pe, Bo:NE, Ch, AR, Ur), **trapeador** (utensilio de limpieza, marcas diatópicas: Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, Cu, RD, Co, Ec, Pe, Bo, Ar)...



Para lograr una comunicación efectiva, el alumno debe manejar informaciones de diferente tipo, pues igual que venimos hablando de diferencias lingüísticas en función de la zona geográfica, debemos hablar de heterogeneidad en el mundo hispánico en lo que se refiere a registros, valoración social por parte de los hablantes, estratificación sociocultural o estilos lingüísticos. Dada la importancia de conocer los referentes culturales y hábitos sociales del área lingüística donde utilizamos el idioma, puede ser muy ventajoso para el profesor trabajar con listados de voces presentes en el aula para localizarlas en el *DA* y a posteriori poder hacer una reflexión<sup>23</sup>.

La información proporcionada en el *DA* sobre el origen y etimología de las voces es de gran interés en la medida en que revela la identidad de las palabras, identifica arcaísmos, neologismos o palabras cultas y aporta datos reveladores sobre las influencias lingüísticas que ha recibido y recibe el idioma, el español de América en este caso. Tal y como hemos explicado al hablar de la planta del repertorio, la información proporcionada en el paréntesis etimológico que sigue a un gran número de entradas es muy minuciosa, de modo que podemos establecer diferentes clasificaciones de palabras de acuerdo a su procedencia. A continuación detallamos algunos de estos criterios organizativos con sus respectivas muestras:

- Extranjerismos que conservan su grafía original: **back** (Voz inglesa), **lane** (Voz inglesa), **mignon** (Voz francesa), **palpite** (Voz portuguesa), **spiedo** (Voz italiana)...
- Adaptaciones de voces extranjeras: ¡**école!** (Del it. *eccole*), **jacker** (Del ingl. *hacker*), **garzón**, **-na** (Del fr. *garçon*, chico, muchacho), **mangostín** (Del port. *mangostão*)...
- Indigenismos americanismos que conservan su grafía original: **balché** (Voz maya), **kacharpay** (Voz quechua), **lacaya** (Voz aimara), **ñandut** (Voz guaraní), **xaté** (Voz tarasca)...
- Adaptaciones de voces indígenas americanas: **dahue** (Del map. *darwe*), **higuaca** (De or. ind. antillano), **kaá** (De or. guaraní), **mején** (Del maya yucateco *mehén*, hijo)...
- Adaptaciones de voces indígenas americanas que han desplazado a voces españolas: **chapulín** (Del nahua *chapolín*, langosta), **ejote** (Del nahua *exotl*, frijol o haba verde), **papalote** (Del nahua *papalotl*, mariposa), **zacate** (Del nahua *zacatl*, hierba)...
- Adaptaciones de voces indígenas americanas que coexisten con voces españolas: **cancha** (Del quech. *cancha*, recinto cerrado), **cenote** (Del maya *tz'onot*, pozo, abismo), **choclo** (Del quech. *chuqllu*, mazorca de maíz), **pepenar** (Del nahua *pepena*, escoger, recoger)...
- Préstamos de indigenismos para los que no hay equivalente en español: **chercán** (Del map. *chedcañ*), **guamúchil** (Del nahua), **ñanco** (Del map.), **tatora** (Del quec. y del aim. *tutura*)...
- Étimos lexicalizados a partir de siglas o nombres propios: **embaracoa** (De *Baracoa*, ciudad cubana), **martianismo** (De *José Martí*, ensayista, poeta y político cubano, 1853-1895), **penepé** (De la sigla *PNP*, Partido Nuevo Progresista), **perredista** (De la sigla *PRD*)...

.....  
 23. abundantosa (pop + cult espon ^ fest.), cabotaje (cult.), cachimbeado, -a. (vulg.), conchudo, -a (pop + cult espon ^ desp.), cuachito, a (afec.), malacate (euf.), marrocas (polic.), peliteñido, -a (pop ^ desp.)...



- Étimos lexicalizados a partir de una marca registrada: **ace** (De *Ace*®), **kansay** (De *Kansay*®), **mentolato** (De *Mentholatum*®), **pailot** (De *Pilot*®), **zepol** (De *Zepol*®)...

Podemos realizar una actividad muy divertida presentando y comentando las informaciones contenidas en algunas de las frases proverbiales del *DA*. Estas unidades léxicas nos permiten desarrollar contenidos a través de una reflexión cultural, pues detrás de las mismas hay un proceso creativo que refleja el pensar, el sentir y el decir de aquellos que las emplean<sup>24</sup>.

## A MODO DE REFLEXIÓN...

Hasta aquí hemos presentado de manera esquemática algunas propuestas de uso con el fin de sacar partido a las informaciones contenidas en el *DA*. Nuestra intención es ofrecer una breve orientación, que cada docente podrá desarrollar en función de las necesidades de sus estudiantes. Somos conscientes de la dificultad que supone en ocasiones el diseñar actividades específicas para trabajar con el diccionario en el aula, puesto que la mayoría de las veces su utilidad se enmarca dentro del estudio de la competencia estratégica o bien remiten simplemente a las búsquedas de significado, usos necesarios, pero en este trabajo hablamos acerca de cómo obtener el máximo rendimiento en el manejo de un diccionario que recoge distintas variedades del español de América. Obviamente, el uso autónomo del diccionario no puede ofrecer una solución definitiva a los múltiples aspectos que intervienen en la comunicación, por el contrario, ha de utilizarse como lo que es, un material de consulta, complementario, que ha de funcionar en consonancia con las propuestas incluidas en los manuales de estudio.

EL *DA* no es un diccionario destinado de manera específica a estudiantes de español, sin embargo, su aportación a la enseñanza radica principalmente en su carácter contrastivo con respecto al español general y en la cantidad y variedad de marcas incluidas para sustentar este propósito diferenciador. El manejo y comprensión de esta marcación puede resultar complejo a estudiantes que se hallan en una etapa inicial de aprendizaje, debido precisamente a la especificidad de contenidos, por esta razón su uso ha de estar guiado por el docente, que deberá seleccionar la información de acuerdo a diferentes criterios prácticos<sup>25</sup>.

Para dominar una lengua se requiere una sólida formación basada tanto en aspectos gramaticales como en habilidades comunicativas. La competencia en la comunicación ha de fomentarse a través de destrezas lingüísticas y literarias, y es en este aprendizaje en donde la lectura y los ejercicios de vocabulario refuerzan los conocimientos, no solo por parte de aquellos que están aprendiendo sino también por el propio hablante nativo. Queremos detenernos en este último punto para hacer una breve reflexión acerca de la situación, cada vez más extendida, a la que se enfrenta un grupo muy concreto de

.....  
24. Frases proverbiales: al **dedo** malo todo se le pega, la **fiebre** no está en la sábana, al que **nace** para tamal del cielo le caen las hojas, **oveja** mansa se mama su leche y la ajena, el que no **transa** no avanza, lo mismo **raspa** que pinta...

25. Por el momento, las búsquedas selectivas en el *DA* son ciertamente limitadas debido a las restricciones que presenta el formato en papel. Sin duda, una versión electrónica ampliaría de manera muy considerable la oferta al usuario, especialmente a investigadores y docentes.

hablantes de español, y nos referimos de manera expresa a los hablantes de español en EE. UU. El motivo por el que queremos abordar este asunto se justifica, de un lado, por el alto número de hablantes que conforman esta comunidad y, de otro, por la gran repercusión que ha tenido el *DA* en este país, dato totalmente lógico a la vista del vertiginoso aumento de dicha colectividad, unido a la demanda, cada vez más significativa, de la enseñanza del español en las aulas universitarias<sup>26</sup>. Dejando a un lado el contexto académico, las circunstancias lingüísticas que rodean a la inmigración están siendo objeto de un análisis pormenorizado, pues plantean el debate entre aquellos que abandonan su lengua para adoptar el inglés como medio de integración y aquellos que quieren preservar su identidad lingüística y cultural. El resultado es que un numeroso grupo de ciudadanos, conocidos como hablantes de herencia, habla y entiende español, pero tiene serias dificultades en cuestiones relacionadas con la ortografía, la redacción o la lectura, situación que se agrava a medida que se van sucediendo las nuevas generaciones.

Todos los que en Estados Unidos hemos ejercido como profesores de español, somos conscientes de las distintas variedades de español que se pueden escuchar, especialmente en función de la localización geográfica, pues son significativas las diferencias entre los habitantes de Estados del sur o ciudades como Nueva York o Miami, por ejemplo, sin mencionar las distintas variantes heredadas según la zona geográfica de la que provengan. En este escenario lingüístico, el *DA* resulta de gran utilidad por su carácter descodificador, que permite al usuario hacer frente a la lectura y comprensión de las unidades textuales producidas en toda Hispanoamérica.

Los estudios acerca de la posición del español en el mundo no dejan lugar a dudas. En la actualidad hablan español casi quinientos millones de personas, siendo el 90% americanos. Esta cifra justifica el esfuerzo realizado para publicar un diccionario que reúne el léxico del español de América y poder así acercarnos a diferentes variedades de una misma realidad.

El conocimiento da libertad y permite la reflexión y la crítica, y es precisamente a través del conocimiento y del respeto a la diversidad que podemos contribuir a hacer del español un idioma internacional, que pueda actuar como lengua vehicular de ciencia y negocios, y que se consolide, en definitiva, como herramienta eficaz de difusión cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): *Lexicografía descriptiva*, Barcelona: Bibliograf.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2004): *La nueva política lingüística panbispánica*, Madrid: Real Academia Española.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de americanismos*, Perú: Santillana.

.....  
26. Los datos del Instituto Cervantes vaticinan que en el año 2050 la comunidad hispanohablante en EE. UU. alcanzará los 132 millones, lo que le situará como el primer país en número de hablantes de español, por delante de México (*El español: una lengua viva*. Informe 2012).

- BALMASEDA MAESTU, Enrique (2009): «La formación panhispánica del profesor de español», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0239.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf)
- BLANCO, Carmen (2001): «El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/11/11\\_0209.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf).
- BLANCO, Carmen (2005): «El factor diatópico en los diccionarios para la enseñanza del español: logros y retos», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0171.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0171.pdf).
- BLECUA, José Manuel (2001): «Unidad, variedad y enseñanza», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm)
- LARA, Luis Fernando (1976): *El concepto de norma en lingüística*, México: El Colegio de México.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2005): *Diccionario académico de americanismos. Presentación y planta del proyecto*, Buenos Aires: Asociación de Academias de la Lengua Española-Academia Argentina de Letras.
- MANGADO MARTÍNEZ, José Javier (2007): «Norma idiomática y lengua oral», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0039.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0039.pdf)
- MORENO DE ALBA, José Guadalupe (2005): *Unidad y diversidad del español: el léxico*, discurso de clausura del IV Curso de la Escuela de Lexicografía Hispánica, [en línea], [www.rae.es](http://www.rae.es)
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Manuales de formación de profesores de español 2/L, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: [www.rae.es](http://www.rae.es).
- TORRES TORRES, Antonio (2011): «La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos», *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, [en línea] [http://www.uv.es/normas/2011/Torres\\_2011.pdf](http://www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf).



# CNV en la enseñanza secundaria del s. XXI: La gestería facial y la L2

JESÚS ALONSO FAGUNDE

*“Toda persona tiene tres caracteres; el que exhibe, el que tiene y el que cree que tiene”*  
(JEAN BAPTISTE ALPHONSE KARR)

## RESUMEN

Series de televisión como “Lie to Me” nos demuestran como los gestos son cada vez más importantes en la prevención de delitos, pero también en el quehacer diario de los alumnos y alumnas de secundaria podemos observar diferentes emociones transmitidas gestualmente. Contrario a las creencias de algunos antropólogos culturales, como Margaret Mead, Ekman encontró que las expresiones faciales de las emociones no son determinadas culturalmente, sino que son más bien universales y tienen, por consiguiente, un origen biológico, tal como planteaba la hipótesis de Charles Darwin. Demostraré pues la importancia de la *gestería* facial en la relación entre los docentes y los alumnos y alumnas de secundaria a través de un estudio de las *microexpresiones* para alcanzar una relación humana pacífica, y como esta se relaciona estrechamente con el aprendizaje de la L2.

## I. INTRODUCCIÓN

La utilización de nuevas tecnologías por parte del alumnado en los centros de secundaria queda patente diariamente desde la utilización de pizarras electrónicas, paquetes educativos informatizados o como vemos en este ejemplo juegos sacados de la web. Gracias a este simple juego para alumnos/as de infantil (<http://pbskids.org/word-girl/games/huggydance>) podemos observar como a través de las *microexpresiones faciales* detectadas en distintas animaciones de caras de monos, los púberes van descubriendo diversos adjetivos en inglés y a la vez se van identificando con los distintos gestos que aparecen en la pantalla. Pero demos un paso más y veamos en más profundidad lo que queremos demostrar en este artículo.

### I.1. ¿QUÉ SON LAS MICROEXPRESIONES?

A lo largo de los últimos años son muchas las definiciones y los estudios que han surgido en torno a las llamadas *microexpresiones*. Podemos definir lo que es una *microexpresión* de manera sencilla diciendo que la cara posee una serie de músculos que en momentos de especial motivación o en situaciones positivas o negativas relacionadas principalmente con la ansiedad provocan movimientos involuntarios. Estos movimientos al ser de carácter involuntario se suelen producir de manera automática en su mayoría, por lo tanto resulta difícil reproducirlos conscientemente. Ekman y otros especialistas han determinado siete emociones básicas: *alegría, rabia, tristeza, sorpresa, desprecio, miedo y asco*. Podemos decir, que quitando algunos actores profesionales, resulta muy difícil

falsificar estas emociones básicas y que gracias a estas se han podido realizar estudios forenses que han llevado a la detención de personas.

Como docente suelo observar diariamente a mis alumnos y alumnas de secundaria, y resulta curioso como algunas de las teorías relacionadas con la CNV (*comunicación no verbal*) y en especial con las *microexpresiones* connotan diversos comportamientos y situaciones en el alumnado dependiendo de factores que no solo afectan a la *gestea facial* sino también al entorno, es decir, al espacio donde se suelen mover cuando asisten al instituto todos los días.

## 2. LA GESTEA FACIAL. “LIE TO ME”

La formación ósea de la cara en su forma más profunda se suele llamar viscerocráneo o macizo facial y los huesos que la componen son: el frontal, el maxilar, nasal, zigomático (o malar) y la mandíbula. Pero lo que le da sensibilidad son los nervios, junto con las arterias de la cara y los músculos mímicos. Estos últimos son los más interesantes al ser diferentes al resto de los músculos esqueléticos sobre todo en su aspecto, recorrido, potencia y amplitud. Si se llegara a lesionar un nervio facial se paralizaría media cara.

Hay diversos factores que suelen usar en las exploraciones los pediatras y estos tienen que ver con la evaluación de la *simetría* sobre todo en relación con los músculos oculares, faciales, de la lengua, faringe, mandíbula y paladar y la mejor manera de evaluar estos músculos es cuando se ve llorar a un niño o niña.

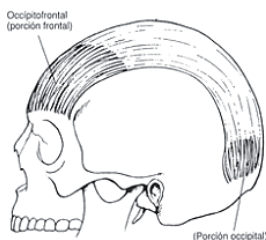
### 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÚSCULOS FACIALES

A continuación procederé a enumerar algunas de las características más importantes de los músculos faciales:

- 1) Son músculos que se insertan en la piel, es decir, son cutáneos.
- 2) Todos se agrupan alrededor de los orificios de la cara.
- 3) Son constrictores o dilatadores de los orificios.
- 4) Estos músculos realizan movimientos muy finos.
- 5) Estos músculos expresan sentimientos o emociones mediante movimientos voluntarios o involuntarios.

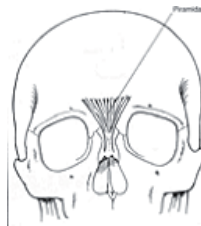
### 2.2. TAXONOMÍA Y EXPRESIONES FACIALES DE EKMAN Y FRIESEN

#### 2.2.1. MÚSCULOS DE LOS PÁRPADOS, CEJA Y FRENTE



- ELEVADOR DEL PÁRPADO SUPERIOR (función: apertura de los ojos mediante la elevación del párpado superior)
- ORBICULAR DE LOS PÁRPADOS (función: parpadeo, dormir, guiñar)
- SUPERCILIAR (función: arrugar el entrecejo, fruncir el ceño, fruncimiento vertical de la frente)
- OCCIPITO-FRONTAL (función: eleva las cejas formando arrugas en la frente en forma horizontal, produce la expresión de sorpresa, la piel de la frente se frunce horizontalmente)

### 2.2.2. MÚSCULOS DE LA NARIZ



#### La aversión/desprecio

Se expresan con un empequeñecimiento de los ojos y un fruncimiento de la boca. La nariz suele estar arrugada y la cabeza vuelta de lado para evitar tener que mirar a lo que ha causado la reacción.

(EKMAN Y FRIESEN)

- PIRAMIDAL DE LA NARIZ (función: forma arrugas transversales sobre el puente de la nariz)



- NASAL (función: dilatador del ala del ala de la nariz)
- MIRTIFORME (función: baja el ala de la nariz y estrecha transversalmente el orificio nasal)

### 2.2.3. MÚSCULOS DE LA BOCA

Orbicular de los labios.



Orbicular de los labios



#### Las sonrisas

Ligeras, normales, amplias. Se suelen emplear como gesto de saludo, expresar diversos grados de placer, regocijo, alegría, felicidad. Incluso los niños ciegos de nacimiento sonríen cuando algo les agrada. Las sonrisas también se pueden utilizar para enmascarar otras emociones:

- Sonreír para ocultar decepción.
- Sonreír como respuesta de sumisión.
- Sonreír para hacer que las situaciones de tensión sean más llevaderas.
- Sonreír para atraer la sonrisa de los demás.
- Sonreír para relajar la tensión.

- ORBICULAR DE LOS LABIOS (función: frunce los labios, cierra la boca)
- BUCCINADOR (función: es el músculo principal del acto de soplar. Se utiliza principalmente para colocar los alimentos durante la masticación, y para controlar el paso del bolo alimenticio)
- CANINO (función: cuando se utiliza unilateralmente expresa una mueca de burla. Este músculo origina el pliegue naso labial, que se hace más profundo en la expresión de tristeza y con la edad)
- CIGOMÁTICO MAYOR (función: la risa)

Cigomático mayor.

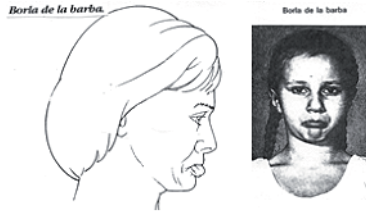


Cigomático mayor

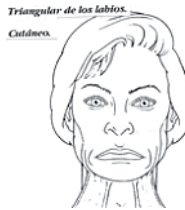


- RISORIO (función: desplaza solo lateralmente)
- BORLA DE LA BARBA (función: como al hacer puchero)





- TRIANGULAR DE LOS LABIOS (función: cara de extrañeza)



- CUTÁNEO DEL CUELLO (función: expresión de horror)



### La tristeza, decepción y depresión

Se manifiesta por falta de expresión y por rasgos como inclinación descendente de las comisuras de la boca, una mirada baja y un decaimiento general de los rasgos. Expresión del músculo del ángulo de la boca.

(EKMAN Y FRIESEN)

- CUADRADO DEL MENTÓN (función: desplazamiento lateral y hacia abajo del labio inferior)



#### 2.2.4. MÚSCULOS DE LA MASTICACIÓN

Los músculos que contraen la mandíbula se encuentran todos ellos cerca de la porción posterior de la mandíbula, donde ejercen la fuerza necesaria para masticar y morder. Los músculos de la masticación desplazan la mandíbula hacia delante (protusión), hacia atrás (retracción) así como movimientos laterales.

- MASETERO (función: elevación y protusión de la mandíbula)
- TEMPORAL (función: elevación y retracción de la mandíbula)
- PTERIGOIDEO EXTERNO (función: protusión y depresión de la mandíbula, así como desplazamientos laterales al lado opuesto)
- PTERIGOIDEO INTERNO (función: elevación y protusión de la mandíbula por separado, así como desplazamiento hacia delante con desviación hacia el lado opuesto)

Pterigoideos interno y externo



Como suele decir el proverbio chino: “una imagen vale más que mil palabras”; pero la traducción de este proverbio no es la más adecuada ya que en realidad debería decir: “el significado de una imagen puede expresar diez mil palabras”, de modo que lo gráfico no sustituiría a lo textual sino que más bien lo hace convivir en armonía. De la misma manera la serie de TV “Lie to Me” (“Miénteme”) intenta convivir en armonía entre lo que se ve en la misma y lo que en realidad intenta demostrar a través de las investigaciones del *Dr. Stillman*. Me explico, “Lie to Me” del productor Samuel Baum está basada en realidad en los estudios de los científicos Paul Ekman y Wallace Friesen que establecieron en 1969 las bases de la *comunicación no verbal* divididas en categorías como son: los *Emblemas*, los *Ilustradores*, las *Manifestaciones de Afecto*, los *Adaptadores o Manipuladores* y los *Reguladores*, por lo tanto las manifestaciones físicas de las emociones explicadas a través de las fotos que se pueden observar en el despacho del *Dr. Stillman* solo sirven para alimentar a los miles de telespectadores que han podido ver la serie en TV alrededor del mundo. Pero a la misma vez ha despertado el interés en las personas que nos dedicamos a investigar este campo y ha ayudado a demostrar que gracias a estos estudios no solo se pueden detener a delincuentes sino que puede ayudarnos en nuestro quehacer docente como puedo observar diariamente entre mis alumnos y alumnas de secundaria.

### **3. CLIMA ESCOLAR**

El clima escolar sería el contexto en el que se pueden observar a los discentes cuando interactúan con el profesor o la profesora y es en parte lo que determina el modo de actuación de los mismos. Podemos dividir en dos rasgos el clima escolar, el primero tendría relación con el:

#### **3.1. ESPACIO FÍSICO. ENTORNO DEL CENTRO. LA CLASE**

El espacio escolar está íntimamente relacionado con el marco físico en el que se desarrollan las situaciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas, éste proporciona estímulos para el proceso de aprendizaje convirtiéndose en un poderoso factor educativo. Otro factor muy importante es el entorno donde esté ubicado el centro, que debe estar integrado en el contexto cultural de la comunidad con actividades que permitan interrelacionar a los distintos miembros de la comunidad educativa y así cumplir con una serie de condiciones como son que el espacio escolar sea: ampliable, convertible, polivalente, variado e interrelacionado, para así poder expandir el espacio, cambiar con facilidad, permitir la diversidad de las distintas funciones del trabajo diario, integrar las distintas personalidades de los alumnos y alumnas, y por último y no menos importante interrelacionar a los distintos sectores para que se produzca una comunicación fluida y eficaz.

La clase sería el siguiente espacio en nuestro particular sistema gestual entre el discente y el profesor o profesora. El llamado “Espacio Aula” debería tener un ambiente estimulante que ayudase a transmitir el mensaje que queremos difundir entre el alumnado con fluidez y seguridad, pero dar clases de secundaria no es fácil y factores que suelen distorsionar dicha comunicación han de ser añadidos al proceso comunicativo, como por ejemplo: la falta de motivación, el alto tono al hablar, la desidia o el cansancio del emisor entre otros. Pero hay un factor que sí depende en mayor medida de nosotros, es decir, la distribución de la clase la puedes plantear tú y es ahí donde más hincapié se puede hacer para intentar comunicarte mejor con tus alumnos y alumnas en la medida de lo posible.

Otro factor a tener en cuenta es la distribución del mobiliario ya que esto influye en las relaciones de aprendizaje. Si los alumnos y alumnas estuviesen sentados en pupitres fijos probablemente se originaría una relación de aprendizaje basado en la transmisión de conocimiento, por el contrario colocar a los discentes formando un cuadrado o un semicírculo facilitaría el aprendizaje comunicativo o la dimensión social de los aprendizajes, y por último organizar el espacio sin ningún tipo de estructura tendría más que ver con un aprendizaje autónomo. El segundo rasgo se relaciona con el:

#### **3.2. ESPACIO AMBIENTAL. RELACIONES PERSONALES E INTERACTIVAS**

El conocimiento de la situación del centro donde estemos trabajando, por ejemplo, el barrio donde esté situado y el ambiente que podamos encontrarnos tanto en relación, no solo a las condiciones personales y familiares de nuestros alumnos y alumnas, sino también en relación con nuestros compañeros y compañeras profesores, e incluso

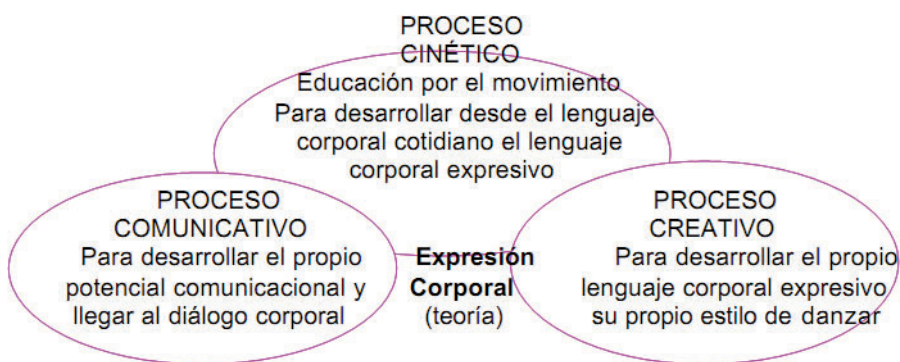
cómo actúa el equipo directivo del centro nos ayudará a conocer la medida de las relaciones interpersonales entre el equipo educativo y nuestros alumnos y alumnas.

Las relaciones personales e interactivas con nuestros alumnos y alumnas nos ayudan a mantener una relación positiva, siempre y cuando intentemos adaptarnos a las necesidades personales de cada uno. El rol del profesor o profesora ha cambiado por completo, estamos obligados a saber las inquietudes de nuestro alumnado para poder guiarlos mejor e intentar con todas nuestras fuerzas que aspectos tan importantes como: la colaboración, la confianza, la satisfacción, la empatía, el sentido de la justicia, la autonomía, la igualdad, la sinceridad, la espontaneidad, el orden personal, el buen nivel de convivencia, el respeto, el compañerismo, la generosidad, la flexibilidad o la tolerancia entre otras vuelvan a ponerse de moda para que el *aprendiente* vuelva a recuperar la ilusión en la sociedad que nos ha tocado vivir hoy en día.

#### 4. COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Según nos dice Nora Ros y como podemos ver en el siguiente esquema: “La Expresión Corporal-Danza es parte del vivir del ser humano, es una forma más de lenguaje, una manera más que posee el hombre para comunicarse y expresarse con y a través del cuerpo”.

Esta idea la podemos apreciar diariamente en las clases con nuestros alumnos y alumnas y tiene como finalidad la disciplina pedagógica de inserción en el sistema educativo y estamos hablando de un alcance no solo a niveles de secundaria sino a todos los niveles. El alumno o la alumna utiliza la *comunicación no verbal* para transmitir ideas a través de las *microexpresiones* y la *expresión corporal* es cada vez más utilizada como lenguaje del movimiento reflexivo, comunicativo, expresivo y sobre todo creativo. El hombre o la mujer a lo largo de la historia de la humanidad siempre han sentido la necesidad de expresar sus sentimientos a través del cuerpo mediante gestos, acciones y movimientos.



(Ros: 1)

El educando debe tener una disponibilidad corporal y comunicacional y el educador ha de ir formando ese rol que ayude a transmitir conocimientos gracias a: “Una buena

fundamentación teórica, sumada a la propia vivencia y experiencia corporal expresiva, primero como adulto en formación y luego como docente, contribuirá a la configuración del rol” (Ros: 5).

#### 4.1. ANÁLISIS DE LA L2 EN ENTORNOS EDUCATIVOS CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. EJEMPLIFICACIÓN

A estas alturas ya ha quedado patente que el uso de la CNV en un aula con alumnos y alumnas que se encuentren aprendiendo el español como L2, véase el caso de inmigrantes o personas con discapacidad auditiva, comporta la distinción entre signos verbales y no verbales; pero es más se torna fundamental la valoración de los gestos y la proxémica sobre todo para mantener un nivel comunicativo aceptable con los pupilos. Son estos últimos signos no verbales con usos comunicativos los que probablemente nos sirvan más en los estadios iniciales del aprendizaje. Hay también otros elementos básicos que nos ayudaran en el proceso comunicativo como son los llamados *culturemas* (Poyatos, 1994a: 17), los *idiolectos culturales* (hábitos puramente genéticos o generales de una persona) (Cabañas, 2005), la *cronémica* y el *paralenguaje*. Otros elementos que han de ser admitidos igualmente son: la mirada, la voz, la entonación o incluso los silencios, que junto a la distinción entre lo que podríamos llamar signos no verbales “universales” (e.j: *dormir*) y no “universales” (e.j.: *saludos*) para ver con claridad los elementos comunes entre la lengua materna y la L2 y evitar errores gestuales.

Pero pasemos a poner un ejemplo de muchos que pueden ayudarnos a comprender mejor a nuestros estudiantes. En mis anteriores palabras e indicado la importancia de la estructura de la clase y de ello voy a hablar a continuación. Procedamos a hacer un test en relación a la posición que ocuparía un alumno o alumna en una clase normal de secundaria de cualquiera de las asignaturas instrumentales que pudiesen estudiar. La pregunta sería la siguiente: “¿Dónde situarías a los/as alumnos/as disruptivos/as?”



Supongo que cada uno o una dependiendo de su condición social, es decir, si ha dado alguna vez clases en secundaria colocará a los alumnos y alumnas más problemáticos según su parecer, pero yo me dispongo a dar mi solución relacionada con la *comunicación no verbal* y la utilización de *microexpresiones*. Yo colocaría a los/as alumnos/as disruptivos a la izquierda del profesor/a por lo siguiente:

Tenemos unas condiciones preestablecidas en un entorno que debería ser ocupado por cualquier persona con objetivos de comunicación tendientes a la cercanía, el interés y la empatía con el interlocutor situado a la izquierda. Y la pregunta de nuevo sería: **¿Por qué ese lugar y no otro?**. He aquí mi explicación:

- 1) El asiento de la cabecera derecha está al lado de la puerta de acceso, esto condiciona a cualquiera a utilizar este asiento, ya que “compite” con la entrada/salida a la clase y además genera directa competencia y confrontación con el “Profe”. Muy mala ubicación ésta.
- 2) A partir de la tercera fila estamos también en desventaja ya que los alumnos/as están visualmente lejos del docente. Mala situación también.
- 3) En el caso de los alumnos de la derecha más cercanos al “Profe” si bien se encuentran con el campo visual libre para “controlar” el acceso a la clase, están alejados del “Profe”, y además corren el riesgo de que en el asiento inmediatamente a su derecha se sitúe alguien de extrema confianza, es decir, “el pelota de turno”. Mala opción también.
- 4) En referencia a los alumnos/as de la izquierda tenemos dos cosas en contra una la relativa lejanía con relación a la puerta que ya resta poder inmediato de por sí y la cercanía con el “Profe” cosa que no agrada mucho a la mayoría de los estudiantes. Por lo tanto, sea cual sea nuestra posición al sentarnos siempre seremos más proclives a sentarnos en el lugar más cercano a la izquierda de nuestro interlocutor, el “Profe”, ya que es una posición habitualmente ocupada por personas que suelen hablar informal y amistosamente, además toda posición en ángulo con la mesa actúa como una barrera “natural” entre el alumno/a y el profesor/a. Y por último y más importante nos permitirá un contacto visual cercano, permitiendo así observar en detalle los gestos y movimientos que nuestro interlocutor efectúe, es decir, podremos observar las *microexpresiones* a las que me he referido con anterioridad y estas nos ayudaran a completar el proceso comunicativo profesor-alumno y a tener un mayor *feedback* para poder interactuar mejor con el alumno o alumna y mejorar su proceso de aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES

Tras el estudio de lo anteriormente expuesto podemos llegar a varias conclusiones: primero los alumnos y alumnas no solo se comunican a través de exámenes escritos, también utilizan un *lenguaje corporal*, una *comunicación no verbal* y usan *microexpresiones* para comunicar mejor sus sentimientos y esto ayuda a aprender conceptos. Segundo, los medios de comunicación guiados con contenidos interesantes ayudan también al proceso comunicativo entre alumnos y profesores. Tercero, el clima escolar es muy importante para aprender algo, éste debe estar estructurado y adecuado al entorno,

los alumnos y el equipo educativo y directivo. Y cuarto no hay métodos infalibles para enseñar algo como la L2 pero sí técnicas que facilitan el aprendizaje y la adquisición de conocimientos gracias a la *comunicación no verbal* y a la *gesteas facial* en particular.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADA, Ch. (s.d.): «Test de comunicación no verbal nº 1», [en línea], <http://oratoria.wordpress.com/2007/11/13/testdecomunicacionnoverbalnC2%BA1/>
- CABAÑAS MARTÍNEZ, M.J. (2005): «Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares», *Interlingüística*, 16, 225-236, [en línea], <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514220.pdf>
- GARDNER, E. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona: Paidós.
- LAORDEN GUTIÉRREZ, C. y C. PÉREZ LÓPEZ (2002): «El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado», *Pulso*, 25, 133-146.
- MARTÍN MORENO, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid: Sanz y Torres.
- REYESBENÍTEZ, Susana (2010): *Clima en las Aulas*, [en línea], [http://www.eduinnova.es/abril2010/clima\\_aula.pdf](http://www.eduinnova.es/abril2010/clima_aula.pdf)
- ROS, N. (s.d.): «Expresión corporal en educación. Aportes para la formación docente», *OEI -Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10, [en línea], <http://www.rieoei.org/deloslectores/376Ros.PDF>
- WIKIPEDIA (s.d.): «Expresiones Faciales», [en línea], [http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n\\_facial](http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_facial)





# *Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes*

DR. ANTXON ÁLVAREZ BAZ  
Cegri, Centro de Estudios Superiores de español (Granada)  
CLM Universidad de Granada

## **RESUMEN**

Los estudios que miden la presencia de los contenidos culturales y socioculturales de la lengua en los manuales de las principales editoriales dedicadas a la enseñanza de ELE, hace ya tiempo que vienen publicándose. Nosotros, siguiendo esta línea de investigación, hemos tratado de medir la consciencia intercultural en el nivel B1 de una serie de manuales para adultos publicados por parte de las principales editoriales presentes en el mercado español. Con este fin, hemos creado una plantilla de observación tomando como base de la misma el *inventario de habilidades y actitudes interculturales* (IHAI) del Plan Curricular del Instituto Cervantes. De este modo, analizamos si los manuales seleccionados incluyen dentro de su propuesta semejanzas y contrastes entre la lengua materna, la lengua objeto de estudio y otras.

Este estudio se plantea con una doble finalidad; la primera, es la de tomar conciencia de la forma en la que las editoriales de mayor difusión trabajan la interculturalidad y, la segunda, la de corregir estas propuestas o diseñar otras nuevas en las que los aspectos culturales, socioculturales e interculturales con contenidos referentes a España y a los países hispánicos estén presentes y sean objeto de estudio.

## **I. MÉTODOLÓGÍA UTILIZADA**

La metodología utilizada en esta investigación sigue la tradición de la lingüística aplicada cuando se trata de analizar materiales y manuales. Propugnada por Grotjahn (1987), recibe el nombre de exploratorio-cuantitativo-interpretativa<sup>1</sup>. La elección de este tipo de metodología viene justificada por la necesidad de realizar análisis interpretativos a partir de los datos obtenidos con la plantilla de observación utilizada, cuantificarlos, medir los resultados de una forma objetiva y plantear posibles complementos y adaptaciones.

## **2. TÉCNICAS DE TRABAJO**

Para la recogida de datos hemos utilizado una hoja de cálculo elaborada en Microsoft Office Excel 2007. La elección de esta técnica de trabajo viene justificada por la necesidad de recoger la forma en la que los manuales del corpus seleccionado realizan

.....  
1. Se trata de una metodología mixta del propio Grotjahn (1987).

el tratamiento de los contenidos que aparecen en el IHAI del PCIC. A través de los datos obtenidos de la observación y con los comentarios que iremos realizando sobre el contenido de las actividades propuestas, podremos concluir cuál es el posicionamiento de los manuales más actuales existentes en el mercado de ELE respecto al tratamiento que otorgan al desarrollo de la *consciencia intercultural*. Los resultados que emanen de este análisis nos servirán de punto de partida para una posterior propuesta pedagógica.

También hemos diseñado una plantilla con la que podremos observar la medida en la que las actividades propuestas a lo largo de las lecciones de los diferentes manuales, permiten al alumno acercarse a las culturas de España y de los países Hispanohablantes desde una perspectiva intercultural en cualquiera de sus cuatro bloques de contenidos: Configuración de una identidad cultural, procesamiento y asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), interacción cultural y mediación intercultural. Al mismo tiempo, cuando vayamos volcando los resultados del estudio analizaremos el contenido de las propias actividades para comprobar si realmente son propuestas interculturales. Asimismo, pretendemos que futuros investigadores puedan utilizar este diseño en ulteriores investigaciones contribuyendo así a dar más fiabilidad y validez a este instrumento de análisis y al desarrollo de la práctica investigadora.

### 3. CORPUS SELECCIONADO

El corpus seleccionado sobre el que se podrá comprobar la plantilla está compuesto por un total de siete manuales para adultos<sup>2</sup> correspondientes al nivel B1 del MCER y editados en España en soporte impreso, a partir de la publicación del nuevo PCIC (2006) hasta nuestros días (2011) y que corresponden a las editoriales: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE.

Consideramos que la muestra analizada es suficientemente representativa como para establecer unas primeras conclusiones válidas sobre los aspectos investigados. No obstante, somos conscientes de la dificultad de constatar la aparición de las diferentes variables a lo largo de los ejercicios debido al carácter interpretativo de las mismas. Esto obliga a tomar algunos de los datos, análisis y resultados del estudio con la debida cautela y a tener en consideración que este estudio sólo representa una muestra específica de todos los materiales que se utilizan en la enseñanza de ELE en España. De entre todos los componentes del nivel hemos seleccionado únicamente el libro del alumno.

Asimismo, hay que tener presente que el análisis se encuentra delimitado por los contenidos que aparecen en el inventario utilizado para la elaboración de la plantilla de observación.

.....  
2. Algunos de ellos también especifican que van destinados a jóvenes. Sin embargo, ya existen en estas editoriales otros materiales específicamente dirigidos a este grupo de estudiantes.

## Manuales para adultos nivel B1 del MCER publicados en España entre 2006 y 2011 en soporte impreso

**EDELSA**  
**Pasaporte ELE**  
(2008)



**ESPAÑOL  
SANTILLANA**  
**Español lengua viva**  
(2007)



**SGEL ELE**  
**Agencia ELE**  
(2011)



**SM-ELE**  
**Protagonistas  
internacional**  
(2010)



**DIFUSIÓN**  
**Vía rápida**  
(2011)



**ANAYA ELE**  
**Anaya ELE**  
**Intensivo**  
(2011)



**EDINUMEN**  
**Etapas 6, 7, 8 y 9**  
(2010 y 2011)



### 4. ESTRUCTURA DE LA PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES

1. Descripción externa del manual
  - Título del manual
  - Autor/es
  - Fecha y lugar de publicación
  - Editorial
2. Descripción interna del manual
  - Unidades
3. Habilidades y actitudes interculturales
  - Habilidades configuración identidad cultural plural
  - Actitudes configuración identidad cultural plural
  - Habilidades asimilación saberes culturales
  - Actitudes asimilación saberes culturales
  - Habilidades interacción cultural
  - Actitudes interacción cultural
  - Habilidades mediación cultural
  - Actitudes mediación cultural

Para la confección de la plantilla de análisis de manuales hemos condensado todos los descriptores que aparecen en el IHAI reduciéndolos a ocho con el fin de hacer más fácil su estudio. Así, en cada uno de los cuatro bloques de contenidos en los que se divide el inventario hemos estudiado las categorías principales en las que se condensan todos los descriptores. Esas categorías son dos y se presentan bajo el nombre de *habilidades y actitudes*.

La valoración de cada descriptor ofrece las siguientes opciones:

**NO** (cuando no aparece ningún descriptor de esta categoría en toda la unidad analizada); valor 0

**RARA VEZ** (cuando aparece 1 ó 2 veces el mismo descriptor); valor 1

**MUCHAS VECES** (cuando aparece 3 veces el mismo descriptor); valor 2

**ABUNDANTE** (cuando aparece 4 o más veces el mismo descriptor); valor 3

Estas valoraciones facilitan la cuantificación de los datos contrastados en los diferentes manuales.

### Plantilla de análisis de manuales

<b>TÍTULO DEL MANUAL:</b>										
<b>AUTOR/ES:</b>										
<b>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:</b>										
<b>EDITORIAL:</b>										
	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6	U.7	U.8	U.9	U.10
Habilidades configuración identidad cultural plural										
Actitudes configuración identidad cultural plural										
Habilidades asimilación saberes culturales										
Actitudes asimilación saberes culturales										
Habilidades interacción cultural										
Actitudes interacción cultural										
Habilidades mediación cultural										
Actitudes mediación cultural										

El procedimiento que hemos seguido para este estudio ha sido el de observar todas las actividades incluidas en las lecciones del manual y, tomando como referencia la unidad, la lección o el módulo, valorar en qué medida desarrollan las diferentes habilidades y actitudes de cada categoría.

## **5. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO**

Durante el análisis de estos manuales hemos podido comprobar que en la mayoría de los casos, y a diferencia de otros manuales publicados con anterioridad a la aparición del PCIC, los contenidos necesarios para el desarrollo de la consciencia intercultural aparecen integrados dentro de las actividades que tienen como objetivo el desarrollo de las distintas competencias. Este tratamiento viene a confirmar la indisolubilidad del tándem lengua-cultura. Al mismo tiempo, pone en las manos de los profesionales de la enseñanza de ELE, los instrumentos que estábamos necesitando para desarrollar en el alumno una enseñanza completa de la lengua extranjera. Todo ello en consonancia con lo señalado en el MCER y en el PCIC.

Otra observación importante corresponde al hecho de que, por lo general, el objetivo que persiguen la mayoría de los ejercicios es el de informar al alumno del hecho cultural o sociocultural en sí. A lo sumo, se le pide que reflexione y explique cómo se da este fenómeno en su sociedad; pocas veces tiene que actuar. De esta forma, las técnicas para desarrollar las habilidades y actitudes para la interacción cultural y la mediación cultural hacen su aparición de forma muy esporádica. Sin embargo, aunque los manuales no lo reflejan, nuestra experiencia nos dice que, en los debates que surgen a partir del desarrollo de los dos primeros bloques se pide al alumno que interactúe y, siempre que sea posible, que medie en estos encuentros interculturales que se dan en el aula.

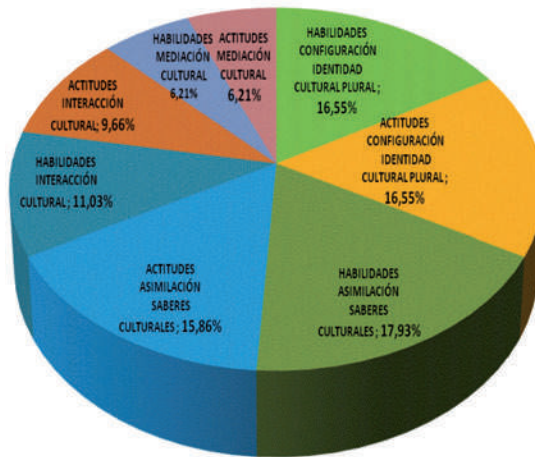
Por último, tenemos que tener en cuenta que la frecuencia de aparición de las variables de nuestra plantilla, a lo largo de las diferentes lecciones o unidades varía en función del número de horas para el que está diseñado y del número de lecciones que contiene cada manual. Lo habitual es que el libro del alumno, más el cuaderno de ejercicios, junto con el libro del profesor y el material de apoyo abarquen un total de entre 120 y 140 horas<sup>3</sup>.

### **5.1. MANUAL 1: *ESPAÑOL LENGUA VIVA 2. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL B1*. EDIT. SANTILLANA. MADRID, 2007**

Una vez aplicada la plantilla de análisis, los resultados obtenidos son los siguientes:

.....  
3. A excepción del manual *Etapas de Edinumen* donde cada etapa está diseñada para un curso de entre 20 y 40 horas y el manual *Intensivo de AnayaELE* que abarca entre 40 y 60 horas.

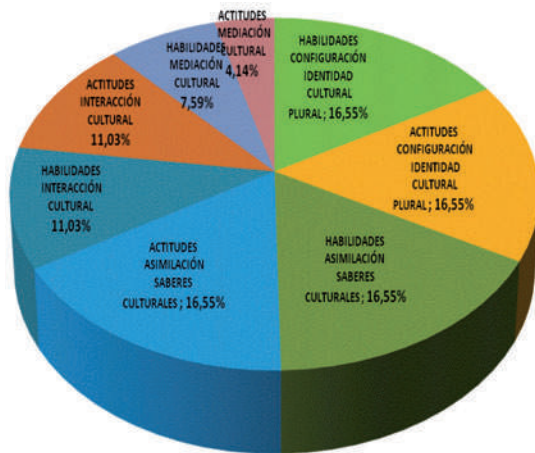
Gráfico Manual 1



5.2. MANUAL 2: PASAPORTE ELE NIVEL 3. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI. EDIT. EDELSA. MADRID, 2008

Después de haber aplicado la plantilla de análisis, estos son los resultados obtenidos:

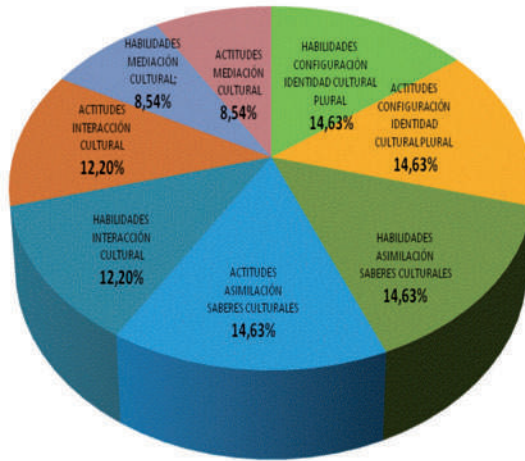
Gráfico Manual 2



5.3. MANUAL 3: PROTAGONISTAS. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI. EDIT. SM-ELE. MADRID, 2010

Una vez que hemos aplicado la plantilla a este manual hemos obtenido la siguiente gráfica:

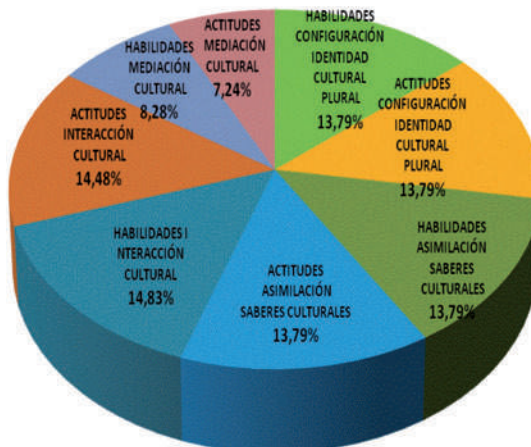
Gráfico Manual 3



5.4. MANUAL 4: *ETAPA 6, AGENDA.COM, LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI.1. ETAPA 7, GÉNEROS. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI.2. ETAPA 8, EL BLOG. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI.3. ETAPA 9, PORTAFOLIO. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI.4.* EDIT. EDINUMEN. MADRID, 2010 Y 2011

Después de haber aplicado la plantilla de análisis los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfico General Manual 4

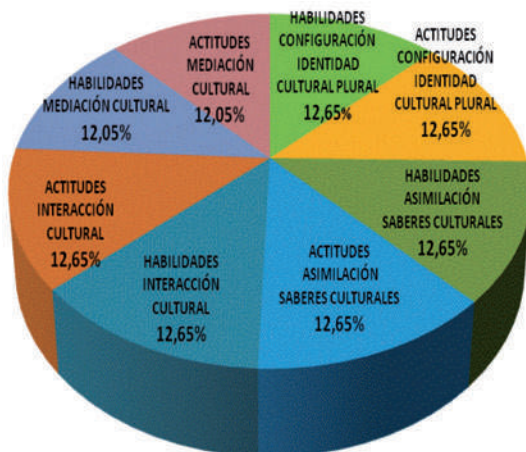


5.5. MANUAL 5: *VÍA RÁPIDA. CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL A1- B1.* EDIT. DIFUSIÓN. BARCELONA, 2011



El resultado de aplicar la plantilla de observación a este manual podemos apreciarlo en la siguiente gráfica:

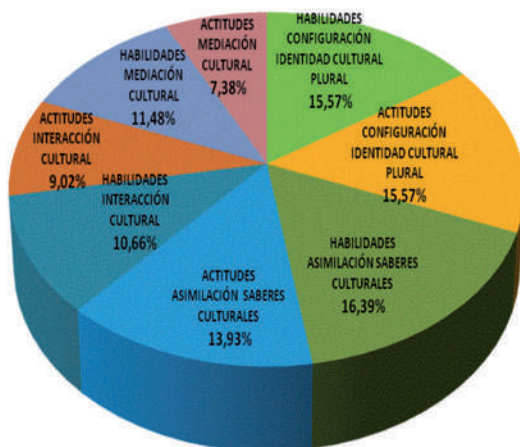
Gráfico Manual 5



### 5.6. MANUAL 6: AGENCIA ELE 3. NIVEL B.I.I. EDIT. SGEL. MADRID, 2011

Una vez aplicada la plantilla de análisis, los datos obtenidos aparecen reflejados en el siguiente gráfico:

Gráfico Manual 6



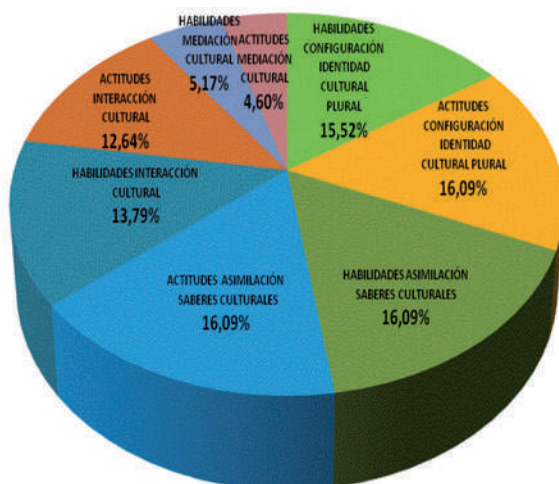
De los resultados obtenidos concluimos que, efectivamente, este manual adopta las premisas del MCER y recoge las propuestas del PCIC para el desarrollo de las habilidades y de las actitudes interculturales.



5.7. MANUAL 7: INTENSIVO. LIBRO DEL ALUMNO. NIVEL BI. EDIT. ANAYA ELE. MADRID, 2011

Después de haber aplicado la plantilla de análisis los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfico Manual 7

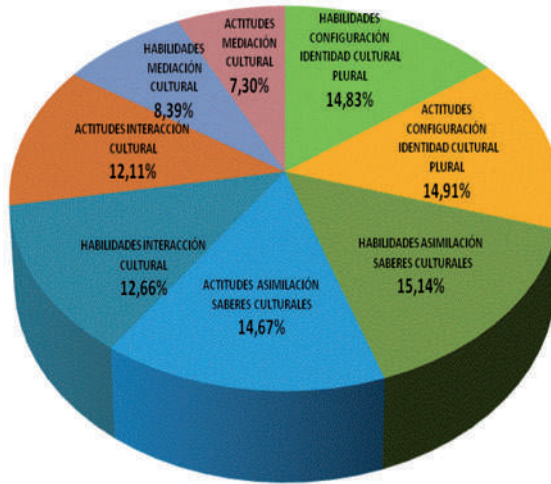


## 6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES

Verificamos que en todos los manuales está presente, en mayor o menor medida, la explotación didáctica tendente a desplegar los componentes de cada uno de los cuatro bloques de que consta el IHAI del PCIC. Tras el análisis, comprobamos la existencia de dos tipos de manuales: por un lado, aquellos cuyos contenidos culturales y socioculturales tienen la finalidad de conseguir una mayor competencia lingüística; por otro, los que utilizan los elementos culturales y socioculturales para conseguir el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno sin olvidar la competencia lingüística. A todos ellos les une el considerar al alumno como sujeto de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y sus expectativas de aprendizaje.

Al mismo tiempo, constatamos la novedad que han introducido algunos manuales por medio de una explotación didáctica, que tiene muy presente el bagaje cultural que aporta el alumno y que pretende, partiendo de materiales que trabajan un amplio abanico de culturas, fortalecer la competencia pluricultural del estudiante.

Gráfica de todos los manuales



## 6.1. CONCLUSIONES FINALES

1. La variable de habilidades para la asimilación de saberes culturales con un 15,14%, ocupa el primer lugar de la tabla. Compuesta por la conciencia de la propia identidad cultural, la percepción de diferencias culturales, la aproximación cultural, el reconocimiento de la diversidad cultural y la adaptación, integración (voluntaria), elementos todos ellos presentes en la mayoría de las actividades interculturales.
2. La variable de actitudes para la configuración de una identidad cultural plural ocupa el segundo lugar, con un 14,91%. Esta categoría está formada por: la empatía, la curiosidad, la apertura, la disposición favorable, el distanciamiento, la relativización, la tolerancia a la ambigüedad y la regulación de los factores afectivos.
3. A las dos variables anteriores les siguen, con un 14,83%, las habilidades para la configuración de una identidad cultural plural y las actitudes para la asimilación de los saberes culturales con un 14,67%. La diferencia entre el valor mayor y el menor es mínima; un 0,47%. La lectura que hacemos de estos resultados es que la configuración y la asimilación se desarrollan de forma paralela. Cuando observamos una actividad en la que el estudiante descubre nuevos referentes culturales y nuevos comportamientos socioculturales, por regla general, este ejercicio contribuye a dotar al estudiante de habilidades y de actitudes propias de este bloque. Al mismo tiempo, configura en él una identidad cultural plural por medio de la autoobservación y el acercamiento positivo a la nueva cultura. Sin embargo, el carácter meramente informativo de parte de estas tareas da como resultado que esta variable se sitúe en la última posición de las cuatro en cuestión.

4. Las variables de la interacción cultural ocupan la cuarta posición en cuanto a porcentaje, con un 12,66% las habilidades, y un 12,11% las actitudes. La distancia entre este bloque y sus predecesores es de aproximadamente un 5%, que también se justifica por el elevado número de ejercicios, cuya misión es la de informar al alumno de hechos culturales o socioculturales. En la primera categoría de este bloque hemos podido observar ejercicios donde es necesaria una planificación de la situación por parte del alumno. Un análisis de la situación, teniendo en cuenta los participantes, el contexto, las condiciones, etc. En la segunda categoría hemos tratado de descubrir actitudes de empatía, curiosidad, disposición favorable, tolerancia a la ambigüedad, etc. aunque muchas veces han sido difícil de detectar; de ahí que esta variable difiera de la de habilidades en un 0,59%.
5. La última posición de la tabla está formada por el bloque de mediación cultural, donde la presencia de las habilidades viene avalada con un 8,39% y las actitudes en un 7,30%. Al ser la mediación un elemento presente especialmente durante el desarrollo de la competencia pragmático-discursiva, interpretar la presencia de las variables que pueden precisar de la mediación durante las vivencias interculturales o reflexiones tendentes a una evaluación y control de los elementos que componen esta categoría, por citar algunos, resulta una tarea bastante complicada. También resulta complicado descubrir actitudes como el esfuerzo de interpretación del mensaje del interlocutor o la neutralización del impacto de las opiniones y reacciones negativas o críticas en las tareas propuestas en los manuales. Además, el hecho de que la mayoría de los manuales utilicen únicamente las culturas de España y de los países hispanohablantes para trabajar la interculturalidad (culturas que, en la mayoría de los casos el alumno desconoce) no incita al diálogo intercultural.

Con todo, tenemos que decir que se ha realizado un gran avance en el tratamiento de la cultura en los manuales de ELE. La aparición del MCER y del PCIC ha hecho que los libros de *última generación* recojan formas muy diversas de comprender la nueva cultura. El estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, se tiene en cuenta sus experiencias culturales previas y se le enseña a tener en consideración todas las culturas presentes en el aula por igual.

Hubiera sido deseable encontrarnos con un panorama mucho más intercultural en donde la mayoría de las actividades, ejercicios y tareas propuestas hicieran hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes para interactuar y para mediar en las vivencias interculturales. Esto no ha sido así y la razón la podemos encontrar en la escasez de ejercicios con contenidos relativos a otros países hispanohablantes y a otras culturas diferentes a las de España. Esta ausencia dificulta el trabajo pedagógico de darle un sentido intercultural a los ejercicios realizados en el aula. Si incluyéramos más elementos culturales y socioculturales pertenecientes a otras culturas, el alumno extranjero se vería más identificado con el material que se usa en clase, lo sentiría más cercano a su realidad y por lo tanto el aprendizaje de la nueva lengua le resultaría más fácil de asimilar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. *et al.* (2011): *Intensivo*, Madrid: Anaya ELE.
- AINCIBURU, M.C. *et al.* (2011): *Vía Rápida*, Barcelona: Difusión.
- BUITRAGO, A. *et al.* (2007): *Español Lengua Viva 2*, Madrid: Español Santillana.
- CERROLAZA, M. *et al.* (2008): *Pasaporte ELE Nivel 3*, Madrid: EDELSA.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, [en línea] [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm)
- EQUIPO ENTINEMA (2010): *Etapa 6, Agenda.com*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO ENTINEMA (2010): *Etapa 7, Géneros*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO ENTINEMA (2010): *Etapa 8, El Blog*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO ENTINEMA (2011): *Etapa 9, Portafolio*, Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, C. *et al.* (2011): *Agencia ELE 3*, Madrid: SGEL.
- GROTJAHN, R. (1987): «On the Methodological Basis of Introspective Methods», en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Avon, Multilingual Matters.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva, [en línea] [http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_enseñanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)
- MELERO, P. *et al.* (2010): *Protagonistas Nivel B1*, Madrid: SM-ELE.

# *Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE utilizando incidentes críticos como textos*

ÁNGELES ÁLVAREZ MORALEJO  
Hispania Estudio-2

MOTOKO HIRAI  
Universidad Ritsumeikan

## **RESUMEN**

Esta comunicación quiere investigar las posibilidades de un método didáctico que facilite a los estudiantes japoneses la adquisición de la competencia comunicativa intercultural. La idea es partir de incidentes críticos que reflejen conflictos comunicativos reales como los que se encuentran cuando entran en contacto con la cultura hispana y que dan lugar a malentendidos. Si podemos conseguir la adquisición de dicha competencia, podremos formar usuarios más competentes dentro de este mundo global. Hacemos dos propuestas didácticas: una para la comunicación en Japón y otra para la comunicación en España. Los destinatarios son universitarios japoneses estudiantes de ELE.

## **INTRODUCCIÓN**

El fundamento de esta comunicación se encuentra en la explotación didáctica de los problemas reales comunicativos. Más concretamente, de los malentendidos que experimentan los hablantes japoneses de español, malentendidos que tienen una base cultural, no lingüística, pues pueden ser padecidos igualmente por hablantes con un alto nivel de competencia gramatical. Esta evidencia, razón de ser del título de la comunicación, nos ha llevado a una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE en el contexto japonés.

En vez de partir de diálogos inventados o textos, como suele suceder en textos y métodos, se trata de arrancar de conflictos comunicativos reales que, en nuestro caso, venimos recogiendo en una investigación todavía no concluida. Esto nos permitirá al mismo tiempo desarrollar algún determinado contenido intercultural, por supuesto, pero también algún otro contenido perteneciente a las competencias más lingüísticas. Por ejemplo, fraseología, léxico, además de contenidos gramaticales fundamentales, relacionados más indirectamente con el incidente crítico con el que iniciamos la unidad.

Nuestra propuesta se dirige en primer lugar al trabajo en el aula, pero alberga una intención más ambiciosa: contribuir a la modernización de la enseñanza de ELE en

Japón. El gobierno actual ha iniciado una profunda reforma educativa, una de cuyas claves es la interculturalidad. Nuestra propuesta conecta con este impulso que, evidentemente, debe conducir a una renovación de la enseñanza de ELE dominante en Japón, todavía bastante tradicional.

La estructura de la comunicación se divide en dos apartados. En el primer apartado se presenta el estado actual de la enseñanza de español como segunda lengua en la universidad japonesa, generalizando y a la vez dando ejemplos concretos de nuestra institución. A continuación se mencionan competencias que adquirir nuestros estudiantes y para ello proponemos una didáctica conjunta por dos instituciones: una japonesa y otra hispanohablante (en este caso, española) reflejando la realidad en la que muchos universitarios japoneses van al extranjero aprovechando las vacaciones de verano o bien de primavera para poner en práctica lo que han aprendido, conocer el mundo, etc. La propuesta didáctica en España ocupa el segundo apartado y con esto se concluye nuestro objetivo: primer paso para formar un hablante intercultural japonés en enseñanza de ELE.

## **I. ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA UNIVERSIDAD JAPONESA**

La metodología de ELE en general ha ido evolucionado desde la enseñanza tradicional al método comunicativo, del simplemente comunicativo al intercultural, y actualmente estamos en la época en la que prima el *Posmétodo*<sup>1</sup>. Esto no puede decirse exactamente en el caso de la enseñanza de ELE en la universidad japonesa, donde los profesores japoneses, todavía muy centrados en la clase de gramática y lectura, junto con la traducción; parecen estar anclados en el pasado. Esto no es cierto, con la llegada de cada método ha habido una pequeña evolución. Por ejemplo, en la clase de lectura, antes se utilizaba el texto literario, sin embargo, ahora empleamos un texto que trata de España o bien de Hispanoamérica a fin de que los estudiantes aprendan sobre el país leyendo el texto. También en algunas clases, con el texto sobre Japón, les informamos sobre nuestra propia cultura y, presentando la de países de habla hispana, les hacemos comparar ambas culturas. A través de la clase de lectura y traducción se han venido impartiendo conocimientos culturales y/o interculturales, si bien de modo muy limitado. Una de las consecuencias de tal limitación es la ignorancia de aspectos esenciales de la cultura (creencias y presuposiciones, modos pautados de actuación, juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas, etc.). Tales dimensiones que no se abordan son justamente las que nos permite hacer un uso efectivo y adecuado de la lengua, y que, por lo tanto, son imprescindibles en una clase de ELE de cualquier nivel que sea (Miquel, 2008). También a los profesores japoneses nos falta impartir unos conocimientos más sobre la interacción intercultural para lograr el éxito en la comunicación intercultural.

Siendo fundamental esta tarea, no es suficiente para atender en su totalidad la exigencia del gobierno japonés, que nos exige a las universidades formar jóvenes competentes en un mundo global. Ante esta realidad, necesidad social y de los estudiantes y el

.....  
1. Puede consultarse sobre él en la siguiente página web:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/kumaravadivelu01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm)

requerimiento del Gobierno, nosotros, los japoneses tenemos que dar un paso más en la medida de lo posible.

### I.I. JÓVENES COMPETENTES EN EL MUNDO GLOBAL Y EL PAPEL DOCENTES DE LE

¿Cómo son esos jóvenes competentes que se necesitan, en la sociedad japonesa dentro de un mundo global? A ello se refiere la convocatoria del proyecto *Fomento de la formación de los jóvenes competentes en el mundo global*<sup>2</sup> del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón en el año 2012:

En Japón se necesita ir formando a los jóvenes competentes: que, en el siglo XXI, en una época en la que se acelera la globalización, sobre todo en la economía mundial, puedan visualizar el Japón dentro de unos 20 o 30 años; que no dejen de tener curiosidad y, con las experiencias interculturales, poseen un alto nivel de competencia lingüística y comunicativa; que participen y contribuyan a la sociedad internacional activamente; que puedan apreciar la variedad y los valores de otros países; que sirvan para que Japón sea un país más rico (p.1)

Este proyecto está dirigido simultáneamente a las universidades para que fomenten como elementos fundamentales para la formación de personas capacitadas en un mundo global:

- I: La competencia lingüística y comunicativa
- II: El carácter iniciativo, emprendedor, desafiador, conciliador, flexivo, responsable, entusiasmado con la misión.
- III: La competencia intercultural e identidad japonesa. (p.2)

Aparte de estos tres elementos fundamentales, se exigen amplios conocimientos, alta especialidad, capacidad para descubrir problemas y solucionarlos, colaboración y liderazgo, ética pública y moralidad, competencia digital<sup>3</sup>. Este proyecto lo han solicitado ciento cincuenta y dos universidades. Adaptados o no al futuro de nuestros universitarios, los docentes de LE (en nuestro caso, español) colaboramos en ello pre-tendiendo que los aprendientes de español de nuestra clase adquieran la competencia comunicativa intercultural.

¿Qué es la competencia intercultural, qué tenemos que enseñar y cómo para que nuestros estudiantes japoneses de español la adquieran? A la primera pregunta, se le da la respuesta: consultando el Council of Europe (2007: 114), su definición<sup>4</sup> y con Byram (1997), sus componentes<sup>5</sup>. Para la segunda podemos contar con el inventario del *Plan*

.....  
2. Puede consultarse en la siguiente página web: <http://www.jsps.go.jp/j-gijnzai/>

3. Podríamos decir que lo que exige se parece a las tres dimensiones del estudiante que rigen en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001): aprendiz autónomo, agente social y hablante intercultural, pero en versión japonesa. Y para conseguir el éxito de este aprendizaje en la enseñanza de ELE, el profesorado también debería haber adquirido competencias para ello. En cuanto a la versión española se puede consultar en la siguiente página web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

4. *Intercultural competence: combination of knowledge, skills, attitudes and behaviors which allow a speaker, to varying degrees, to recognize, understand, interpret and accept other way of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of understanding among people, and is not limited to language ability.* From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. (vid. Ohki, 2013)

5. Siguiendo a las investigadoras japonesas (Nohata, 2012; Takeuchi, 2012) que reforman tres componentes de los cinco que conforman la competencia intercultural de Byram, los componentes reformados son: en primer lugar, los conocimientos de



*Curricular del Instituto Cervantes* (2007). No obstante, a la última (¿cómo debe transmitirse la competencia intercultural?), aún no le podemos dar una respuesta clara debido a que estamos en el camino de su búsqueda. Es decir, sabemos el objetivo: adquirir la competencia intercultural, en consecuencia, sabemos *qué enseñar*. Sin embargo, no sabemos cómo, ni cuándo, ni en qué nivel, ni siquiera el modo de evaluación. Además disponemos de muy poco material. Sin embargo, contando con los estudios realizados al respecto, intentamos proponer una metodología que nos ayude a responder a la necesidad social, la de los estudiantes y la derivada de la exigencia del gobierno anteriormente mencionada.

De acuerdo con Ota (2007), nuestra misión es formar analistas de la cultura y a la vez buenos practicantes de la comunicación e interacción intercultural. Cuando pensamos en la necesidad de contribuir a formar personas competentes en un mundo global, en los ambientes y en las condiciones de la clase de español como LE en la universidad japonesa, es lógico que, de momento, sea más efectivo concentrarnos en formar analistas de la cultura y luego mandar a los estudiantes a España o a un país de habla hispana para que vivan en el ambiente de la comunicación e interacción intercultural en español. Por eso, nuestra propuesta didáctica está formada por dos versiones diferentes: una en Japón y otra en España.

## 2. NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

Las dos autoras partimos de un incidente crítico común extraído de nuestro banco de datos de malentendidos recogido en una investigación anterior (Hirai, 2006). En esta comunicación hemos elegido un tema que hemos titulado *chimo*. Es un suceso en el que han coincidido varios encuestados.

Los incidentes críticos son sucesos corrientes donde falla la interacción intercultural, de ahí el malestar y sorpresa que generan. Están íntimamente ligados a los malentendidos, puesto que los incidentes críticos suelen originarlo. Analizarlos sirve para que los estudiantes sean conscientes de los problemas que pueden aparecer en la comunicación por las diferencias culturales (Valls, 2009: 54).

Para la versión japonesa, hemos traducido el suceso aportado por los encuestados japoneses en su lengua materna al español, con el objeto de utilizarlo como texto de lectura. A continuación, a modo de ejemplo, se señala uno de los textos tal como lo hemos recogido en la encuesta realizada y traducido al español (Hirai, 2006: 180):

Le rogamos que nos cuente sus experiencias de lo que le haya hecho enfadar, sentirse herido, o incluso, humillado, o bien, que le hayan resultado incomprensible o inaceptable, hablando con los españoles. En el caso de que nos pueda aportar más de un ejemplo o le falte espacio, utilice el dorso del papel, por favor.

---

uno mismo y del otro y de la interacción intercultural; en segundo lugar, las habilidades para interpretar y relacionar elementos culturales y para descubrir y/o interactuar con otros negociando un modo de comunicación e interacción satisfactorias y en el caso necesario actuando como mediador en las limitaciones de la comunicación e interacción reales; y por último, las actitudes para apreciar la diversidad, para relativizarla con lo propio y para desarrollar un papel abierto, activo y empático en la comunicación e interacción interculturales.



1-1 Sobre el suceso

En la calle o en el metro, me llaman china, lo que me desagrada. Primero por la ignorancia de que todos los asiáticos nos toman como chinos; y segundo, porque no comprenden que llamarte así pueda herir a la persona. Me enfado no porque se hayan equivocado sino porque evidentemente están burlándose de mí.

1-2 Escriba los datos del español (o españoles) con quien(es) ha tenido dicha experiencia, por favor.

Sexo (V/M)	La edad aproximada	La relación con él (ellos): vendedor-cliente, profesor-alumno, jefe-trabajador, amigos, etc.
V y M	Sin distinción de edad (Personalmente me enfado más cuando me lo dicen los chicos de unos 20 años y que no han salido de España)	Un desconocido con el que me cruzo

1-3 Cuéntenos su reacción de entonces, por favor.

No les hago caso o les respondo que no soy china.

1-4 Cuéntenos el porqué de su reacción, por favor.

No les hago caso porque sé que no son capaces de comprender lo que digo. Pero cuando se me calienta la cabeza, le digo algo en tono fuerte.

En el aula después de haberlo leído y traducido al japonés les preguntamos a nuestros estudiantes si te llama un español o una española “chino” o “china”, es una discriminación, o está burlándose de ti y después de haberse intercambiado opiniones al respecto, les hacemos llegar a pensar que no se sabe hasta confirmar la intención de su interlocutor ya que el malentendido lo produce uno mismo. De esta manera podemos introducir un método para no caer en el malentendido: cada vez que entra en nuestra mente algo negativo y/o extraño, nos planteamos, poniéndonos en el lugar del otro, si este algo negativo y/o extraño nos lo ha dicho con intención o es algo normal en su cultura.

Por supuesto, también podríamos analizar posibles causas del malentendido y argumentar posibles soluciones. Sin embargo, como primer paso, el objetivo de la clase es simplemente que los estudiantes japoneses se den cuenta de las diferencias culturales existentes y de que dichas diferencias pueden producir malentendidos y cuando experimenten la comunicación e interacción intercultural en español, sean conscientes de ello.

Así aprenden, como si fuera una clase de lectura más, un método para no caer en el malentendido.

## **2.1. INTRODUCCIÓN**

Pensamos que antes de establecer en el aula la competencia comunicativa, debemos considerar como fundamental la competencia intercultural. Para ello los profesores en el aula de ELE tenemos una gran responsabilidad con nuestros alumnos a fin de que estos puedan comprender mejor la actitud de sus interlocutores dentro de su relación social.

Si informamos a los estudiantes, estos pueden adquirir ciertas habilidades y adoptar una actitud determinada frente a situaciones desagradables para ellos, que en definitiva les crean los malentendidos.

En este caso hemos partido de un incidente crítico con el que la mayor parte de los estudiantes japoneses que vienen a estudiar español a España se encuentran con frecuencia. Se trata del apelativo “Chino”.

Teniendo en cuenta el incidente señalado anteriormente hemos diseñado lo que podría ser una propuesta didáctica para una clase de español como lengua extranjera con la única finalidad de que ayude a los estudiantes japoneses a adquirir la competencia comunicativa intercultural.

## **2.2. PROPUESTA DIDÁCTICA**

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** “Me llaman chino/a”.

**AUTOR/A:** Ángeles Álvarez Moralejo.

**NIVEL:** A2-B1.

**TIPO DE ACTIVIDAD:** Incidente crítico.

**OBJETIVOS:**

- a) Que el alumno adquiera la competencia comunicativa intercultural.
- b) Practicar los diferentes usos de los diferentes tiempos del pasado, sobre todo pretérito pluscuamperfecto, imperfecto e indefinido como tiempos básicos en la narración de acontecimientos en el pasado.
- c) Proponer un ejemplo de cómo crear un método intercultural en las aulas de ELE.

**DESTREZA QUE PREDOMINA:** Comprensión y Conversación.

**CONTENIDO GRAMATICAL:** Repaso del uso de los tiempos pasados de Indicativo. Diferencias entre ellos.

**CONTENIDO FUNCIONAL:** Narrar un incidente crítico, frecuente entre estudiantes japoneses de español.

**CONTENIDO LÉXICO:** Relacionado con el suceso en cuestión. Ampliar el vocabulario con los temas relacionados y que surjan en la clase (xenofobia, educación, racismo, empatía, etc.).

**DESTINATARIOS:** Todo tipo de alumnos japoneses.

**DINÁMICA:** Trabajo individual y en grupo.

**MATERIAL NECESARIO:** Lector de CD o audio y fotocopias del material.

**DURACIÓN:** 60 minutos.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:** La clase estará formada por 8 actividades:

- a) Siete actividades se realizarán en la clase.
- b) Una será tarea para casa.

### **2.3. ACTIVIDADES**

#### **2.3.1. AUDICIÓN**

En primer lugar escucharán un texto cuyo tema es el incidente crítico del que partimos, el adjetivo “Chino”:

Hiroko llegó al aeropuerto de Barajas y después de recoger su equipaje se dirigió a la salida. Como era la primera vez que llegaba a Madrid, decidió coger un taxi para que la llevara al hotel que había reservado. Cuando llegó a la parada de taxis había mucha cola y delante de ella había una pareja. En el momento en el que le iba a tocar el turno, simultáneamente se acercaron dos taxis y uno de ellos le dijo a su compañero:

—Coge tú a la pareja que yo me encargo de la china.

Hiroko, a pesar de que no hablaba mucho español, al oír la frase del taxista se sintió muy mal, por el calificativo que había usado el taxista para referirse a ella.

Ya en el taxi, Hiroko, dejando a un lado su timidez y debido al daño que le había producido dicho adjetivo, le dijo al taxista:

—Señor, no soy china, soy japonesa.

El taxista le pidió perdón por el error, pero le dijo:

—Para los españoles es muy difícil distinguir entre personas orientales, ya sean coreanos, filipinos, japoneses o chinos, todos son chinos. Es que en España “oriental”, “asiático” o “chino” es lo mismo.

Hiroko, a pesar de seguir contrariada con el suceso ocurrido, se tranquilizó un poco porque le pareció sincera la explicación que le había dado.

### 2.3.2. COMPRENSIÓN AUDITIVA

Después de haber escuchado la audición, cada estudiante tiene que hacer un resumen oral del texto, teniendo en cuenta la cronología de la historia. El profesor preguntará a los estudiantes ¿Cuál de las exposiciones se acerca más a la real?

En el caso de que sea una clase numerosa, lo hará el alumno(s) que se presten voluntariamente a hacerlo y los demás compañeros completarán o corregirán la historia en el caso de que no sea correcta.

### 2.3.3. CÓCTEL DE PALABRAS

Ordenar estas palabras para formar una frase que aparece en el texto auditivo: *pareja, la, encargo, me, coge, chinita, a, la, tú, de, que, yo.*

### 2.3.4. COMPLETAR

Se les dará el texto escrito y deben colocar los verbos entre paréntesis en el tiempo correspondiente. Al terminar entregarán el texto al profesor para que lo corrija.

*Hiroko (llegar)..... al aeropuerto de Barajas y después de recoger su equipaje (Dirigirse)..... a la salida. Como (ser)..... la primera vez que (llegar, ella)..... a Madrid, (decidir, ella)..... coger un taxi para que la llevara al hotel que (reservar)..... [...]*

### 2.3.5. CONSTRUCCIÓN DE FRASES

Formar frases relacionadas con el tema a tratar, en tiempo pasado con todas aquellas palabras que aparecen en el texto y que sean desconocidas para el estudiante. Por ejemplo:

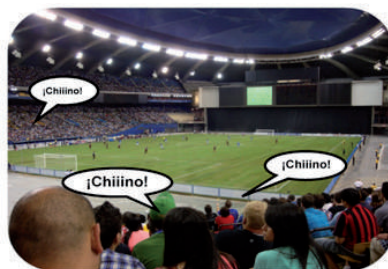
*“Cuando el dependiente no me hizo caso, me sentí contrariado”.*

### 2.3.6. EXPOSICIÓN ORAL

Si alguno de los estudiantes ha vivido un suceso parecido o conoce a alguien que le haya sucedido, debe contárselo a toda la clase.

### 2.3.7. IMÁGENES

Presentarles imágenes (ver a continuación), para que cada alumno responda a la pregunta *¿Qué harías en este caso?* Además deben dar su opinión personal de las imágenes propuestas.



### 2.3.8. PARA CASA

Deben preguntar a tres personas con las que no tengan relación alguna *¿De dónde crees que soy yo?* Traer los resultados al día siguiente a la clase.

## 3. CONCLUSIÓN

Por mi experiencia, creo que con clases de este tipo se consigue al menos que los estudiantes estén informados sobre aspectos que pueden afectarles cuando vienen a España y se encuentran con incidentes que les sorprenden debido al choque cultural.

De miles de explicaciones que les doy en clase para ayudarles a sobrellevar situaciones como la presentada en el incidente usado en esta propuesta, les cuento algo que experimenté personalmente y que desde mi punto de vista confirma una de las teorías, en las que creo, respecto al incidente crítico usado: La ignorancia cultural de muchos españoles.

Un día estando esperando el autobús en mi pueblo con una pareja japonesa amiga, se nos acercó una señora y les dijo directamente: *“Son Uds. japoneses ¿verdad?”*.

Yo me sorprendí bastante dado que lo normal es que los hubiera identificado como chinos.

Mis amigos, con una sonrisa, se lo confirmaron y la señora después de despedirse se alejó un poco. A los 20 segundos, la señora volvió a acercarse a nosotros y les dijo: *“Perdonen, de nuevo, pero es que tengo una duda: Son japoneses, sí; pero ¿De China o de Japón?”*

## BIBLIOGRAFÍA

- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- HIRAI, Motoko. (2006): *Aproximación intercultural a los problemas comunicativos de hablantes japoneses de español*, Trabajo de investigación tutelado en Programa de Doctorado en Lingüística Aplicada, Alcalá: Univ. de Alcalá.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- MIQUEL, Lourdes (2004): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-531.
- NOHATA, Rika (2012): «A Study on learners' cultural recognition as recorded in the “Katsudokiroku” –Aiming to involve the teacher in the development of learners' intercultural understanding–», 国際交流基金日本語教育紀要, 8号, Saitama: Fundación Japón, 41-51.
- OTA, Yuko (2007): «Intercultural Language Learning ‘for Children in the Multicultural Society: Australian Case», 早稲田大学日本語教育学, 第1号, Tokio: Univ. Waseda, 81-93.
- TAKEUCHI, Ai (2012): «On the concept of “Intercultural Competence”: Review of the literature», 共愛学園前橋国際大学論集 (12), Gunma: Maebashi Kyoai Gakuen College, 105-112.
- VALLS CAMPÀ, Lluís (2009): *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social -Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés-*, Trabajo fin de Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del E/LE, Madrid: Univ. Antonio de Nebrija

# *El español para extranjeros en Santander, Colombia: ¿segunda lengua o lengua extranjera?*

LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS  
LICET KATERINE SUÁREZ VELASCO  
Universidad Industrial de Santander

## **RESUMEN**

El tema de esta comunicación se centra en la hipótesis según la cual es factible hablar de enseñanza del español como lengua extranjera en el departamento de Santander, Colombia, conjetura que se propuso después de analizar las entrevistas realizadas a maestros de español como lengua extranjera en la región citada, quienes desarrollaron sus experiencias pedagógicas durante el periodo 2000-2011. Los resultados de la interpretación se compararon con diversas teorías sobre las nociones de lengua extranjera y segunda lengua.

La investigación, promovida por la Universidad Industrial de Santander y que tuvo como perspectiva metodológica el análisis semiótico del discurso, tuvo como propósitos centrales, construir un estado de la cuestión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander y contribuir a la reflexión sobre los conceptos de español como segunda lengua o lengua extranjera, los cuales han tenido amplia discusión durante la constitución del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, SICELE, en Colombia.

Se concluyó que en Santander se han dado experiencias tanto de adquisición de español como segunda lengua como de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, ya que estos procesos no sólo dependen de condiciones cognitivas preestablecidas o espaciotemporales, sino también de factores axiológicos, afectivos y en general, identitarios.

Esta comunicación tiene como propósitos fundamentales, contribuir a la discusión sobre las características de los procesos de enseñanza del español a extranjeros en Colombia, específicamente, en el departamento de Santander y sugerir una hipótesis a partir de la exploración de experiencias de maestros en diversos entornos de la región citada. Cabe destacar que el estudio surge de la pregunta, ¿es posible hablar de enseñanza del español como lengua extranjera en Santander?, la cual hizo parte del conjunto de interrogantes que impulsaron la investigación, “Estado del Arte de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Santander”, realizada desde el año 2011 al 2013 por la Universidad Industrial de Santander.

La resolución de la pregunta mencionada obligó, por un lado, a considerar la tradición teórica en diversos campos de conocimiento respecto a los conceptos de lengua extranjera, segunda lengua, aprendizaje y adquisición de una lengua, por otro, a tener en cuenta las nociones anteriores desde perspectivas críticas contemporáneas, las experiencias y percepciones de los maestros entrevistados sobre los procesos de aprendi-

zaje de los extranjeros que visitan Santander para aprender español. Se resalta que debido al periodo demarcado para la investigación, 2000-2011, la indagación se delimitó en docentes y directivos de instituciones que de una u otra forma han ofrecido cursos de español como lengua extranjera. Demarcación fundamentada, además, en el tiempo limitado de estancia de los estudiantes de español en la región.

El título de la investigación deja percibir la hipótesis según la cual es factible hablar de enseñanza de español como lengua extranjera, E/ELE, en Santander, afirmación que asumimos con cautela porque reconocemos la complejidad y dificultad que reviste la determinación de los procesos lingüísticos, los matices y fronteras para definir lo que es una lengua extranjera y una segunda lengua, más aún, en un entorno globalizado como el actual. Además, es innegable que así como en la región se generan experiencias de aprendizaje de español como lengua extranjera, también se dan procesos de adquisición de español como segunda lengua. Sobre estos últimos nos referiremos de manera tangencial pues nuestro interés se centró en ELE.

Desde los siguientes enfoques y a simple vista, la conjetura sobre E/ELE en Santander se percibe restringida:

El aprendizaje de una lengua no materna o L2 puede producirse en contextos distintos. Se prefiere hablar de Lengua Extranjera (LE), cuando la lengua en cuestión no es la nativa de la sociedad, así, por ejemplo, el inglés en España. Por el contrario, se utiliza la expresión de segunda lengua (SL) cuando quien la aprende vive en un lugar en el que tal lengua es la nativa de la mayoría de la población: es el caso de los emigrantes en contacto con el idioma del país que los acoge. Ahora bien, dentro de un contexto de SL, puede haber dos formas de adquisición: (a) la natural, cuando el aprendizaje se produce por el simple contacto, y (b) la mixta, cuando además del contacto el aprendiz asiste a clases formales (Martín Martín, s/f)

En los trabajos de investigación de adquisición de lenguas, suele llamarse L2 a la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de disglotia. Con L2 nos referimos a una lengua que se adquiere en un contexto natural, no sólo institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la LM en muchos aspectos —claro que nunca será igual el proceso, porque cuando se adquiere la L2 ya se posee el conocimiento y la experiencia de la L1—. En el caso de un niño catalán, que crece en una familia de habla catalana, y luego aprende el español, lo habla con sus compañeros, lo estudia y lo practica en algunas horas del colegio, podemos decir con toda claridad que el catalán es su LM y el castellano su L2. Si ese mismo niño estudia inglés en el instituto, durante unas horas semanales, sólo en ese contexto institucional, tenderemos a considerar que su inglés es una LE (Baralo, 1999: 35).

En las posturas anteriores, basadas en enfoques cognitivistas y naturalistas sobre el lenguaje y las lenguas, factores como el espacio o contexto cultural en el que se aprende una lengua y el tiempo de contacto con la lengua meta son fundamentales, así las cosas, en nuestro caso, los extranjeros que llegan a Santander estarían inmersos en un universo hispanohablante que les “exige” usar de forma permanente el español dándose un proceso de adquisición natural o mixto y en consecuencia, todas las experiencias corresponderían a apropiación del español como segunda lengua, L2.



Además, la diferencia conceptual entre adquisición y aprendizaje de una lengua apuntalaría la idea de español como segunda lengua en nuestro entorno sociocultural, al respecto Krashen, desde un enfoque naturalista, manifiesta:

‘adquisición’ es la forma natural de aprender una lengua a través de un proceso inconsciente que asimila la lengua y produce mensajes para propósitos comunicativos. ‘Aprendizaje’ es la forma académica de aprender una lengua extranjera a través de un proceso consciente que explicita las reglas gramaticales y que permite expresar ciertos mensajes formales. El ‘aprendizaje’ se logra a través de la enseñanza formal y de la corrección frecuente. Según Krashen ‘el aprendizaje no puede conducir a la adquisición’ (Bastidas, 1993: 187).

Para el caso estudiado, lo anterior admitiría pensar en un proceso mixto de adquisición del español ya que la inmersión cotidiana en el contexto ofrecería unas condiciones “naturales” de asimilación inconsciente y la enseñanza formal tendría como función fortalecer tangencialmente el proceso. Sin embargo, gran parte de lo expuesto hasta el momento, sin desconocer sus amplios aciertos, es una generalización abstracta y reducida en la que no se considera la amplia gama de factores y realidades que permite sugerir la noción de español como lengua extranjera en Santander.

Cambiamos entonces de perspectiva: E/ELE en Santander. Para ello recurrimos a las significaciones que los hablantes pueden generar respecto a una lengua diferente a la materna y a los siguientes planteamientos, “El término lenguas extranjeras connota lenguas nacionales de otros países” (Ministerio de Educación Nacional, 1998:10),

No está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE, aunque en general se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto (Baralo, 1999: 65).

Creemos que las definiciones de LE y L2 podrían verse mejoradas si añadimos la perspectiva propia del individuo y el matiz afectivo (cf. Castro Viudez, 2002: 221; Di Franco, 2005: 280, entre otros). De este modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. Por el contrario, la LE no deja de ser ‘extranjera’ (i.e. que no es propia), si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando, o que ya ha aprendido. En efecto, es un hecho comprobado que cuando el alumno no se siente identificado ni con la cultura ni con la sociedad que habla esa otra lengua, la siente como lejana y distante. Por el contrario, cuando el alumno se siente fuertemente identificado social y culturalmente con la lengua meta la suele denominar como su L2. Los trabajos clásicos de Lambert y Gardner sobre las actitudes y la motivación demostraron que el éxito en la adquisición de una lengua está precisamente en la actitud del aprendiente hacia el otro grupo.

Otra diferencia entre los términos LE y L2 hace referencia al número de lenguas que cada persona tiene o conoce. De este modo, un hablante puede tener solo una L2, pero hablar varias LE (LE1, LE2, LE3, LE4, etc.). El concepto de L2 es, por tanto, siempre más

restrictivo y selectivo. Dicha apropiación afectiva de la L2 y de rasgos de su cultura puede llevarla a funcionar dentro del mundo comunicativo del hablante/alumno y de su pensamiento a un nivel tan cercano del de la lengua materna —incluso a reemplazarla total, parcial u ocasionalmente— que acaba convirtiéndose en una parte de la caracterización identitaria del individuo (Pato y Fantechi, s/f).

Es evidente que las ideas expuestas no restringen las nociones de lengua extranjera, segunda lengua, aprendizaje o adquisición a condiciones cognitivas preestablecidas y/o espaciotemporales, por el contrario, las conciben en un amplio y complejo proceso de significación. En otras palabras, el hecho de que un sujeto asuma una lengua como extranjera o segunda dependerá, además de las condiciones mencionadas, de factores axiológicos y afectivos, en general, identitarios.

Así pues, gran parte de los extranjeros que llegan a Colombia lo hace con una identidad depositaria de intenciones, motivaciones, imaginarios sobre nuestra cultura y todo el historial de su universo sociocultural, el cual incluye su lengua materna. Ese constructo identitario determinará la forma como perciba y signifique la lengua española que lo circundará y tendrá una notable incidencia en la adquisición, aprendizaje o incluso puede conducir a la negación de alguna manifestación de conocimiento de la lengua. Como ilustración, un extranjero que arribe a Colombia, se enamora y contraiga nupcias con una persona nativa, probablemente, se involucre en un proceso de adquisición del español, el cual puede llegar a ser apropiado, usado y reconocido por él como su segunda lengua. Por el contrario, un sujeto foráneo puede estar en el país y negar todo interés por aprender español, como lo menciona un maestro de ELE del municipio de Barrancabermeja (Santander) a quien un trabajador de una empresa multinacional le respondió, después de insinuarle un curso de español, “preferimos que ustedes aprendan inglés” (E13), en este caso, en concordancia con la idea de los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros, el español toma el sentido de una lengua extranjera hacia la cual el sujeto es indiferente o valora de forma negativa.

En suma, las nociones de lengua extranjera o segunda lengua dependerán de factores como:

- a. Espacio.
- b. Tiempo de contacto.
- c. Desarrollo biológico-cognitivo.
- d. Sentido otorgado a la cultura y lengua distinta a la materna: identificación axiológica y afectiva.
- e. Condiciones de adquisición o aprendizaje.
- f. Conocimiento y uso de la lengua diferente a la materna.

Como se analizó, las generalizaciones respecto a lo que es una lengua extranjera o segunda lengua son arriesgadas pues dependen del sentido que los sujetos discursivos le confieren a las lenguas en contacto. Por lo anterior, para determinar que el español fue enseñado, asumido y aprendido como una lengua extranjera en Santander se exploraron

condiciones y razones de las personas que vinieron a aprender español en esta comarca.

Cabe anotar que el análisis de las condiciones y razones implicó tener en cuenta los factores señalados para definir 13 categorías de observación de la siguiente manera:

FACTORES	CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN
a. Espacio	· Cultura de origen · Lugar de contacto con la cultura hispanohablante.
b. Tiempo de contacto	· Duración del contacto anterior con la cultura hispanohablante. · Duración de la estadía en la región.
c. Desarrollo biológico – cognitivo	· Edad. · Sexo. · Formación académica y ocupación. · Conocimiento del español de la región.
d. Sentido otorgado a la cultura y lengua distinta a la materna: identificación axiológica y afectiva.	· Propósito de la estadía. · Actitud y desempeño en los cursos de ELE.
e. Condiciones de adquisición o aprendizaje.	· Contacto no formal, directo y permanente con el español. · Contacto formal a través de instrucción.
f. Conocimiento y uso de la lengua diferente a la materna.	· Desarrollo de habilidades lingüísticas con el español.

### **I. Factores a y b: condiciones espacio temporales**

Según los maestros entrevistados<sup>1</sup>, la mayor parte de los estudiantes extranjeros que estuvieron en Santander, en el periodo 2000–2011, provenían de Norteamérica, específicamente de Estados Unidos y Canadá. En su orden, continuaron personas europeas de Francia, Alemania, Inglaterra, Escocia, Italia, Lituania, Suecia, Noruega y en menor número, australianos, japoneses, coreanos, indios, chinos, africanos y brasileños. Tanto los espacios como el tiempo de contacto con la cultura hispanohablante, antes de su llegada a Colombia, eran reducidos ya que se había dado a través de Internet, amigos, libros y su formación académica en los países de origen.

Sobre el tiempo de contacto de sus estudiantes con el español, previo a la enseñanza del español en Santander, los docentes E13 y E6 expresaron:

Bueno solamente ha habido dos de ellos, uno está casado con una peruana y otro con una venezolana, ellos sí habían tenido contacto con el idioma, aun así se le dificultaba bastante, sus esposas hablan inglés así que poco se preocupaban por ello pero lo manejaban muy poco, los otros sí más bien ha sido cero español, ha tocado empezar de cero con ellos. (E13)

(...) llegaba una o dos personas que querían mejorar el español; muy pocos llegan que no tienen nada de español, algunos es más que todo por el hecho de estar acá unos meses y ocuparse y quieren estudiar oficialmente español, pero normalmente es porque ellos quieren mejorar el español que ya saben. (E6)

Asimismo, los diversos propósitos que motivaron la llegada de los extranjeros son

.....  
1. Representados en este texto con la letra E.

indicadores de las condiciones espacio temporales de contacto con el español en la región. En tal sentido, actividades laborales eventuales, turismo, relaciones sociales, educación y presentaciones artísticas, implicaron periodos breves, en la mayor parte algunos meses, como se señala en la cita anterior y en ciertos casos, como los laborales, en espacios e interacciones con personas de la cultura de origen.

## **2. FACTOR C: DESARROLLO BIOLÓGICO—COGNITIVO**

Respecto a este factor se encontró que la mayoría de extranjeros que vinieron a aprender español en Santander estaban en un rango de edad entre los 21 y 30 años, seguidos de personas entre 31 y 40 años; en menor cantidad tenían entre 16 y 20, y de 41 en adelante. No se dieron casos de niños o adolescentes menores de 15 años. En concordancia con lo anterior, en todas las oportunidades las personas tenían formación académica, eran estudiantes de pregrado, posgrado o profesionales. La mayor parte de los alumnos de ELE eran ingenieros y estudiantes, en menor número médicos, comerciantes, geólogos, técnicos, docentes y un sacerdote. Aunque existió cierto equilibrio en la cantidad de mujeres y hombres visitantes, en campos como las ingenierías y espacios como Barrancabermeja sólo fueron visitados por hombres. Sobre lo expresado, las informantes E3 y E6 confirmaron:

Es bastante complicado generalizar un tipo de perfil, pero yo diría que un 80% de las personas que han estado por el Instituto de Lenguas son personas aventureras, son los típicos jóvenes, de sexo masculino, que viajan por toda Suramérica en moto, en carro o hasta en bicicleta y quieren compartir con los locales, con las personas de cada país nuevas experiencias; entonces generalmente digamos que están entre los 20 y 40 años, hay personas que ya vienen a hacer negocios, más de 40 años, y otras que se van a casar o a unirse con una colombiana, entonces eso sí ya sería como de los 25 años en adelante.

Normalmente, son personas que yo creo laboralmente ya en otros países experimentadas en sus áreas, inclusive la mayoría de personas que tenemos son mayores de edad, muy poco es joven y que pues están buscando mejorar su idioma español, que, por diferentes razones de sus áreas, han decidido aprender.

De otra parte, casi en todos los casos los estudiantes extranjeros visitaban por primera vez la región, en consecuencia, apenas iniciaban el contacto con el español con las características sociolectales de este sector de Colombia.

## **3. FACTORES D Y E: SENTIDO OTORGADO A LA CULTURA Y LENGUA DISTINTA A LA MATERNA: IDENTIFICACIÓN AXIOLÓGICA Y AFECTIVA. CONDICIONES DE ADQUISICIÓN O APRENDIZAJE**

Es evidente que las intenciones, motivaciones y propósitos para llegar a Colombia y Santander determinaron el sentido que los estudiantes foráneos otorgaron a la lengua española. En tal sentido, como se manifestó en el análisis de los factores a y b, los objetivos fueron variados, por ende, existieron diversas valoraciones. Aunque en la mayor parte de los casos la actitud para el aprendizaje fue muy buena, los maestros percibie-

ron que se trataba de una experiencia de conocimiento más, sólo necesaria para las necesidades particulares y momentáneas, excepto para las personas que vinieron con la intención de establecer relaciones estables de carácter sentimental. Los aprendices de español siempre estuvieron interesados, aceptaron las actividades didácticas, fueron rigurosos, constantes y evidenciaron resultados, exigiendo de manera permanente a los maestros, lo cual evidenció una valoración positiva de la cultura hispanohablante como objeto de aprendizaje.

Sin embargo, las necesidades y de ahí las intensidades afectivas de las valoraciones hacia la lengua no fueron tan representativas como para catalogar que el español se asumió como una segunda lengua. Incluso, como se mencionó antes, algunas personas extranjeras ni siquiera aceptaron un proceso de aprendizaje del español, sus interacciones fueron limitadas y mediadas por lenguas como el inglés.

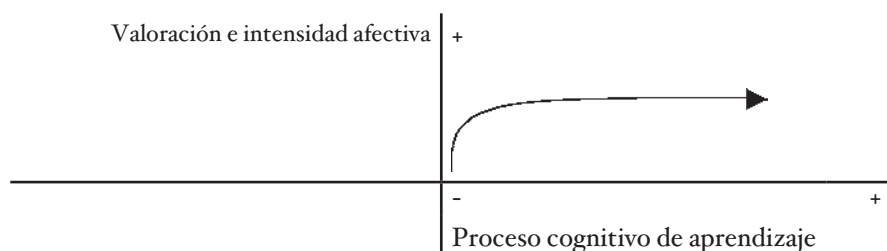
E8 y E11 expresaron lo siguiente frente a las valoraciones que percibieron en los estudiantes extranjeros respecto a la cultura hispanohablante:

Todos los que hemos tenido han sido aves de paso, o sea vienen y se van de acá y lo otro que hemos observado, que digamos va en contra de nuestros intereses un poco, es que ellos son extraordinarios aprendices independientes y cuando llegan acá, ya están generalmente en la fase de aprendiz independiente, o sea un nivel de B1 para arriba y lo cogen en el medio, entonces generalmente los tenemos por máximo por 80 horas y en 80 horas están fuera, no necesitan de nosotros.

A pesar de que han sido personas que tienen como una carga laboral pues que les exige estar ocupados, noté que tienen toda la disponibilidad para aprender la lengua, para mejorarla especialmente. No son de conversación larga, son personas que van al grano. Son muy prácticas y respetan muchísimo el tiempo de uno y el tiempo de ellos y de la misma manera exigen que uno les respete su tiempo. No cuestionan, no noté que cuestionaran la nota, para ellos era más importante como sentir que en verdad lograron algo, sentir progreso en vez de que ese número les defina ese progreso. Entonces fue algo que me pareció como interesante. De pronto yo ahí me sentí un poco resentida porque usaba muchas expresiones de estímulo, que es uno de los recursos a los que uno acude como para promover esa emoción y esa parte como de lo emotivo con el idioma. Pero en el caso de ellas nunca vi como una reacción positiva frente a eso. Antes me pareció que les incomodaba que yo las estimulara mucho, con palabras o con expresiones.

Las razones anteriores determinaron en gran parte que los estudiantes indagaran y generaran condiciones de aprendizaje del español, lo cual se manifestó en la búsqueda de instrucción en instituciones escolares, especialmente universitarias, para potenciar sus competencias con la lengua, aunque en ninguna oportunidad estuvieron interesados en certificar formalmente su nivel de competencia con la lengua ante una institución acreditada. Asimismo, en todos los casos los motivos para aprender estuvieron centrados en los propósitos específicos que se expusieron en el punto 1, hecho que corrobora E13, cuando se lo interrogó por aquello que los estudiantes solicitan: “lo que hay que enseñarles es un español práctico de lo que van a usar en una planta de producción o en un campo petrolero”. Esto confirma que la valoración del español, si bien es positiva, no tiene la trascendencia de una segunda lengua, la cual es usada con múltiples fines.

En suma, la relación entre la intensidad axiológica–afectiva y la extensión del proceso cognitivo en los casos estudiados de aprendizaje de español se puede generalizar y representar en un esquema tensivo de la siguiente manera:



#### 4. FACTOR F: CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA DIFERENTE A LA MATERNA.

El desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas con el español fue coherente con las necesidades de aprendizaje y comunicativas de los estudiantes, la mayor parte de ellos focalizaron su atención y se destacaron en la expresión oral y comprensión oral y escrita, en oposición a la expresión escrita, que fue la menos solicitada y desarrollada, en tal sentido E6 manifestó: “(...) la mayoría que llegan es porque ya conocen; algunos, muy pocos, vienen por casi escritura, de pronto mejorar la parte escrita porque hablan muy bien español. Entonces, realmente la mayoría es por la mejora del lenguaje”.

Como se refería en los factores a y b, algunos habían tenido contacto con el español ibérico, previendo futuras interacciones o por necesidades especialmente laborales y académicas. En efecto, estas personas traían material didáctico relacionado con el aprendizaje del español desde sus países de origen, documentos caracterizados por no estar escritos completamente en español sino en interacción con lenguas como inglés o francés.

A pesar de que en los espacios formales de aprendizaje interactuaron y usaron con frecuencia el español, fuera de ellos el contacto fue restringido debido a la limitada confianza con la cultura circundante. Tanto en los entornos laborales como académicos el uso fue frecuente pero no fuera de ellos, como se confirma en la entrevistas, “No son de conversación larga, son personas que como que van al grano. Son muy prácticas y respetan muchísimo el tiempo de uno y el tiempo de ellos y de la misma manera exigen que uno les respete su tiempo” (E11).

El análisis nos ha permitido corroborar que las nociones de lengua extranjera o segunda dependen del sentido que los hablantes le otorguen a las lenguas diferentes a la materna y la incorporación o no a su identidad. Así las cosas, espacio, tiempo o edad no son los únicos factores que inciden en la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, postura que nos conduce a extender la propuesta de Gregg (2011), quien afirma que una teoría de la adquisición o aprendizaje de lenguas debe ser necesariamente una teoría del conocimiento, para sugerir que este enfoque debe ampliarse a una teoría de los valores, afectos, significaciones e identidades.

Desde la perspectiva anterior, en el Departamento de Santander, Colombia, se han desarrollado procesos de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, los cuales se han concentrado en el Área Metropolitana de Bucaramanga, principal centro urbano de la región. Se destaca que de manera reciente, la demanda de enseñanza del español en la región mencionada ha aumentado considerablemente debido a factores socioeconómicos, por ende, es preciso ofrecer mayores espacios de formación y generar material didáctico con las características sociolectales de este sector del país. Al respecto, el diseño de propuestas curriculares tendría que considerar las características de los aprendices descritos, lo cual implicaría enseñanza de español para personas adultas y propósitos específicos.

Finalmente, la proyección de la investigación se puede orientar y ampliar a fenómenos relacionados con el español como segunda lengua en las comunidades indígenas, que lo requieren de forma especial para fines académicos, y los extranjeros que deciden habitar en la región.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- BASTIDAS, Jesús (1993): *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*, Pasto: JABA Ediciones.
- GREGG, Kevin (2011): «Aprendibilidad y teoría de adquisición de segundas lenguas», en Peter Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Madrid: Edinumen, 156-182.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (s.d.): «La Lengua Materna en el Aprendizaje de una Segunda Lengua», en Google Books [en línea], <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=T3WTKaB93FcC&oi=fnd&pg=PA13&dq=conceptos+de++lengua+extranjera+y+segunda+lengua+&ots=vXjOESybRs&sig=CAirgLTRfhFMirSXfLLL4x3AuzQ#v=onepage&q=conceptos%20de%20%20lengua%20extranjera%20y%20segunda%20lengua&f=false> (página consultada el 13 de diciembre de 2012).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998): *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*, Bogotá: MEN.
- PATO, Enrique y Giancarlo FANTECHI (s.d.): «Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) lengua segunda (L2)», Espacio de la Universidad Autónoma Metropolitana [en línea], <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm> (página consultada el 25 de noviembre de 2012).





# *Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus I y 2: la importancia de la competencia pragmática*

Laura Arroyo Martínez  
Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

El presente estudio pretende ser un estudio de los contenidos pragmáticos de *Destino Erasmus I y 2*, manual ampliamente conocido por los docentes que imparten clases específicas para alumnos del programa europeo. Se presenta un estudio enfocado al análisis del material didáctico que no ahonda en conocimientos de las teorías pragmáticas, puesto que se centra en el material pedagógico seleccionado. Pretende, por tanto, servir como guía de uso para el docente, al igual que como aproximación a este manual que considero de notable calidad y de gran interés.

## I. INTRODUCCIÓN

La pragmática, disciplina joven en los estudios de lingüística general, ha cobrado una importante relevancia en la enseñanza de lenguas metas. Las teorías ya clásicas presentadas por Austin en 1962, por Searle en 1969 y evolucionada por Haverkate en 1994, desarrollaron el concepto de acto de habla, lo que ha supuesto un gran avance para la lingüística aplicada. Dentro de ella, los estudios de pragmática de Salvador Gutiérrez, Victoria Escandell y Graciela Reyes, entre otros, al igual que los trabajos sobre cortesía del profesor Briz han aportado grandes novedades en la didáctica del español para extranjeros. Es evidente que el cambio del método tradicional-estructuralista, al método comunicativo ha implicado el interés por los aspectos socioculturales y pragmáticos en el aprendizaje de segundas lenguas, aspectos que ocupan en la actualidad un lugar protagonista en los métodos de español.

Desde este enfoque, dentro de este trabajo tenemos como principal objetivo el análisis pragmático de un material de gran éxito y difusión en los últimos cursos: *Destino Erasmus I y 2*. La selección de este material, frente a muchos otros, se justifica por ser un material específico para el ámbito universitario y, dentro de éste, para un colectivo tan importante para nuestra realidad universitaria como los estudiantes Erasmus. Además de ser un material específico, tiene la gran ventaja de tener una sección titulada *Formas y funciones*, centrada principalmente en el estudio pragmático del lenguaje.

Para analizar el manual hemos seleccionado diversos actos de habla, tales como opinar, aconsejar, ordenar, expresar deseos y hacer peticiones. La selección se ha sostenido principalmente en la importancia que conceden los autores del material a estos actos de habla. Para analizar el estudio de estos actos de habla concretos tomamos como base el brillante trabajo de investigación de la profesora Caballero Díaz: *Pragmática e*

*interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Siguiendo su modelo analítico realizamos la descripción del manual, la contextualización de las actividades, los aspectos interculturales y la información pragmática sobre los actos de habla seleccionados. Con este método, podremos alcanzar conclusiones muy interesantes sobre la validez de este material en relación a los aspectos pragmáticos y sobre su aprovechamiento óptimo dentro del aula.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

*Destino Erasmus* es un manual de español para extranjeros dedicado a la enseñanza de esta lengua para los alumnos que han elegido nuestro país para disfrutar de una beca Erasmus. España es, sin lugar a dudas, uno de los destinos preferidos entre los estudiantes europeos que pueden disfrutar de esta oportunidad formativa que en los últimos años está cambiando y enriqueciendo nuestras universidades.

Ante esta nueva realidad académica, los autores de *Destino Erasmus* 1 y 2, profesores del centro de Estudios Hispánicos de la Universitat de Barcelona, pretendieron crear un manual que pudiera ayudar a estos estudiantes a mejorar su nivel de español y a conocer aspectos culturales importantes para poder integrarse con facilidad en nuestro país y conocer, en la medida de lo posible, algunos de sus rasgos socioculturales más interesantes.

El manual sigue el método comunicativo, aunque plantea un especial interés por la explicación explícita de los contenidos gramaticales. Por lo tanto, esta propuesta pedagógica cubre así una de las limitaciones básicas de los manuales exclusivamente comunicativos. La estructura del manual se compone por diez unidades, que poseen tres secciones: *Textos y pretextos*, que es una sección de textos orales y escritos que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la unidad; *Formas y funciones* se compone de dos partes: una primera parte en la que se presentan esquemas gramaticales y funcionales de la unidad; una segunda parte formada por una serie de actividades que pretenden ampliar las destrezas comunicativas de los estudiantes y su competencia intercultural; por último, *Comunicación oral/escrita* se dedica a ampliar la competencia comunicativa tanto oral, como escrita de los alumnos. El manual se completa con dos apartados destinados al refuerzo del aprendizaje y al autoaprendizaje: *Otras actividades y Conjugación*.

## 3. INFORMACIÓN PRAGMÁTICA EN ALGUNOS ACTOS DE HABLA PRESENTADA EN DESTINO ERASMUS

### 3.1. “OPINAR”

La unidad ocho de *Destino Erasmus* 1 presenta información y recursos necesarios para que los alumnos puedan realizar opiniones en nuestra lengua. La unidad, titulada *Puntos de vista y valoraciones*, presenta un primer apartado: *Textos y pretextos* presenta un artículo de opinión, concretamente una ejemplo de Carta al director titulada *La tele-*

*basura española en The Times* (pág. 95), texto expositivo-argumentativo que trata sobre la telebasura en nuestro país en comparación con la situación de otros países. Después se plantean unas preguntas para trabajar la comprensión lectora (pág. 96) y se abre un pequeño debate sobre la televisión en España, con el fin de mejorar la comunicación oral y reflexionar sobre la televisión en nuestro país. También en la sección *Textos y pretextos* (parte 2) se introduce el tema de las redes sociales (págs. 96-97). En este caso, el tema se plantea en forma de actividades de audición, para aumentar la comprensión auditiva de nuestros alumnos. Los tres personajes que aparecen en el debate: Mónica, Rafa y Sandra mantienen opiniones diferentes sobre esta nueva herramienta de comunicación. Los alumnos deben identificar los diferentes argumentos y relacionarlos con la persona que los expone. Después, se les invita a realizar un debate por grupos en el que ellos desarrollen oralmente sus propias opiniones.

En la segunda parte de la unidad, *Formas y funciones*, se introduce información gramatical y léxica de manera expresa para que los estudiantes puedan realizar sus propias opiniones. En el apartado *Reaccionar ante las opiniones de otros* se explica al estudiante que se puede mostrar desacuerdo cuestionando la opinión del otro o mostrando la de uno mismo. Para ello, existen varias posibilidades. Si se quiere cuestionar la opinión del otro podemos utilizar fórmulas como: *Pues yo no creo que/Pues a mí no me parece que + subjuntivo*. Si quiero presentar mi propia opinión puedo emplear las siguientes expresiones: *(Pues) yo creo que/(pues) a mí me parece que/(pues) para mí que + indicativo* (Cuadro 1, pág. 98). También se aporta información necesaria para formular valoraciones. Se advierte a los estudiantes que las expresiones se combinan con subjuntivo cuando se está valorando un sujeto gramatical específico. Cuando la valoración es general, se utiliza el infinitivo. Las posibilidades que se exponen en el cuadro son las siguientes: *Es/me parece/está + necesario/importante/ normal/raro/lógico/una pena/una tontería/bueno/malo/ + que +subjuntivo/ +infinitivo* (Cuadro 2, pág. 98).

En relación a los contenidos gramaticales, me parece conveniente reflexionar sobre la introducción del subjuntivo para realizar opiniones. Si bien es cierto que en la unidad 7 (págs. 86-87) se ha introducido el presente de subjuntivo para hablar del futuro y de las hipótesis, es también destacable que el subjuntivo es un modo que apenas se trabaja en los niveles iniciales. En este manual se explica a los alumnos qué posibles usos tiene, pero no se les explica explícitamente su forma y sus funciones. Por tanto, considero que nos debemos de mantener cautos y, seguramente, ampliar la información que aporta el manual, si no queremos causar incertidumbre en nuestros estudiantes.

Tras la explicación teórica, en las páginas siguientes se proponen una serie de actividades que pretenden ayudar al estudiante a realizar opiniones. En la sección 1 se plantea un listado de leyes que existen en diversos países. Después se pide a los estudiantes que las valoren y que, para ello, empleen los recursos lingüísticos correspondientes a la opinión (actividad 1 y 2, pág. 100). En la sección 2 se presenta un blog ficticio en el que su autora, Elena hace sugerencias sobre actividades o comportamientos que podemos desarrollar para tener una vida más feliz. Se pide a los alumnos que realicen valoraciones sobre las mismas. En la sección 3 se pide a los estudiantes que expongan sus opiniones sobre los resultados que una encuesta ha obtenido sobre las opiniones de los españoles

sobre su televisión. Se les introduce, además, conceptos interculturales puesto que se les pide comparar la televisión española con la de sus respectivos países de origen. Por último, todo lo aprendido en la unidad sobre los consejos se reforzará al final de la misma, en la sección de comunicación escrita en la que se pide a los estudiantes que redacten una supuesta carta al director en contestación a un modelo previo (pág. 105). Esta actividad, mejorará su español escrito y sus conocimientos para argumentar/opinar en español.

En la unidad 6 de *Destino Erasmus 2* se completa y amplía la información que se ha aportado en el volumen 1 del manual. La unidad, titulada *opiniones* centra sus contenidos en el aprendizaje de este acto de habla. En la sección de textos y pretextos, se dedican varios esquemas a la explicación de contenidos gramaticales necesarios. Bajo el título *expresar una opinión* se comparte con los estudiantes la siguiente información: “Usamos el indicativo con verbos (creo, considero, me parece etc.) y expresiones (desde mi punto de vista, para mí, etc.) que introducen nuestro punto de vista. Con estas expresiones, no modificamos el contenido de la oración” (pág. 72). A continuación, se explica la manera correcta de rechazar una opinión: “Usamos el subjuntivo con verbos (no creo, no me parece, dudo etc.) y expresiones (es mentira, es falso etc.) que indican que rechazamos el contenido de la oración. Generalmente, con estas estructuras expresamos nuestro desacuerdo con algo que se ha dicho antes” (pág. 72).

Para reforzar esta explicación teórica se pide a los estudiantes que realicen varias actividades. En la actividad A de la sección 1 se les pide a los estudiantes que opinen sobre varias afirmaciones que se presentan sobre el tema del cine. Se les pide que den su opinión de manera oral y, por tanto, que mejoren su expresión oral. Posteriormente, en la actividad A de la sección 4 (pág. 75) se les plantea una situación inicial: se presentan los argumentos de dos compañeros de piso que han tenido una fuerte discusión. Se les pide que expliquen con quién están más de acuerdo.

La sección *Comunicación escrita* presenta dos críticas cinematográficas opuestas sobre la película *Volter*, de Almodóvar (pág. 78). La actividad B (pág. 79) tiene como objetivo resumir en un cuadro los distintos recursos empleados por los distintos textos. El cuadro se divide en: estructuras verbales, verbos de opinión, verbos de valoración, adjetivos de valoración y marcadores de reformulación. Se pide a los alumnos que pongan ejemplos extraídos del texto sobre las estructuras expuestas. En la actividad C (pág. 79) se pide a los estudiantes que en un supuesto blog y, con lo que ya han aprendido, que realicen una descripción y crítica de una película actual que quieran recomendar a los compañeros.

### 3.2. “ACONSEJAR”

La unidad nueve de *Destino Erasmus 1* presenta información y aporta recursos necesarios para que los estudiantes puedan aconsejar en nuestra lengua. La unidad, titulada *Consejos y comportamientos*, se introduce con la sección *Textos y pretextos* en la que se trata principalmente de debatir sobre algunos aspectos de la comida, se introduce la explicación sobre qué son las tapas a través de un texto que habla de su origen (pág. 107) y, por

último, se sugiere a los alumnos realizar un blog en el que expliquen cuál es su restaurante o bar favorito. En la sección dos del primer apartado de la unidad, titulada *¿Qué hago?*, se plantean dos primeras actividades auditivas en las que los estudiantes tienen que escuchar la conversación que tienen dos amigos en las que explican qué problemas tienen. Se le pide que anoten los problemas (act. 1) y que anoten los consejos que mutuamente se dan (act. 2). En la act. 3 se pide a los alumnos que aporten sus propios consejos. (pág. 109).

La sección *Formas y funciones* se introduce con un cuadro gramatical en el que se explica el uso básico del imperativo: *indicarle al interlocutor que haga algo* (pág. 110). Este tiempo que se introduce en el nivel A2 se emplea con frecuencia para dar consejos. La explicación gramatical de la formulación de consejos es muy escueta y se reduce casi al ejemplo. Sin embargo, en el tercer bloque de actividades titulado *Consejos*, dedicado en exclusiva al aprendizaje de este acto de habla se presentan actividades prácticas muy útiles para la comprensión de este acto comunicativo. Se les presenta la prótasis de diez oraciones condicionales con el fin de que ellos las completen y, por tanto, motivarlos a la formulación de consejos. En el apartado B deben decidir entre todos cuáles han sido los mejores consejos y, por tanto, elegir al mejor consejero de la clase.

### 3.3. “EXPRESAR DESEOS”

La unidad nueve de *Destino Erasmus 2* presenta información y aporta recursos necesarios para que los estudiantes puedan expresar deseos de manera cortés en nuestra lengua. La unidad titulada *Mensajes* se introduce con la sección *Textos y pretextos* en la que los alumnos encuentran una primera sección titulada *Noticias* en la que se les solicita que asocien los titulares con los temas de la noticia (act. A, pág. 104), relacionen los titulares propuestos con fragmentos de noticia (act. B, págs. 104-105) y realicen una encuesta sobre su utilización de los medios de comunicación (act. C, pág. 105). En la segunda sección titulada *Cotilleos* se plantea a los estudiantes la lectura y comprensión de un texto titulado *El poder del cotilleo* (act. B, pág. 106). En este texto deben señalar los fragmentos que tratan sobre las afirmaciones presentadas en la actividad A. De este modo, los estudiantes mejoran la comprensión lectora. En las actividades C y D se plantean varias audiciones en las que se reproducen conversaciones en las que se reproducen varios cotilleos. Por tanto, esta actividad ayuda a los estudiantes a mejorar su comprensión auditiva.

En la unidad nueve de *Destino Erasmus 2*, dentro de la sección *Formas y funciones* se presenta un cuadro gramatical en el que se presenta el uso del indicativo frente al subjuntivo como un choque entre la realidad y el deseo. En este esquema se hace referencia a expresiones que se emplean para expresar deseos: *Quiero, deseo, me gustaría, me apetece... que llueva* (pág. 108).

La información gramatical, como se ha podido comprobar es escasa y, tan solo se plantea una actividad en la misma unidad. También en la sección *Formas y funciones*, en el primer bloque de actividades se plantea una actividad para expresar el deseo en situaciones de cortesía y cotidianas. Se aprenden expresiones hechas para emplear en situa-

ciones concretas. Se pide a los estudiantes que relacionen los enunciados propuestos con su situación de uso. Por ejemplo, deben de asociar *¡Qué aproveche! a antes de comer; ¡Qué haya suerte! a antes de un examen o ¡Qué te mejores! en la despedida, después de visitar a un enfermo* (pág. 110). Se les plantea en el ejercicio dos de la misma sección una audición para que comprueben en qué casos la respuesta introduce un enunciado correcto.

### 3.4. “HACER PETICIONES/REIVINDICACIONES”

Al igual que el acto de habla “Desear”, en la unidad 9 en la sección 2 de *Formas y funciones* se pretende que los estudiantes aprendan a realizar correctamente reivindicaciones, consideradas una forma específica de hacer peticiones. Para ello, en la sección 2 de actividades, bajo el título *Reivindicaciones estudiantiles* se plantean tres actividades que pretenden que los estudiantes aprendan a realizar este tipo de actos de habla. Para ello, en la actividad A se formulan cinco reivindicaciones realizadas por universitarios españoles (pág. 110). Estas oraciones se plantean como modelo a los estudiantes. Se les pide que debatan sobre el contenido de las mismas. En la actividad B se les propone que en grupo y de manera escrita hagan sus propias reivindicaciones. Sin duda, esta actividad les permitirá mejorar las habilidades que se requieren trabajar en grupo y mejorar su expresión escrita. Por último, en la actividad C se les plantea que las compartan con el resto de la clase y, por tanto, que mejoren su competencia oral.

### 3.5. “ARGUMENTAR”

La unidad diez de *Destino Erasmus 2* presenta información y recursos necesarios para que los alumnos puedan argumentar en nuestra lengua. La sección *Textos y pretextos* presenta un texto periodístico escrito por Xavier Bru de Sala, titulado *Legado del 68*, publicado en La Vanguardia, el 2 de mayo de 2008 (pág. 117). En el texto se trata del tema del mayo del 68 y de las consecuencias de este evento histórico. Como puede comprobarse el tema del artículo elegido es muy adecuado para el público universitario al que se dirige el manual. Nos encontramos con un tema histórico, en el que los jóvenes fueron los verdaderos protagonistas y que influyó decisivamente en Francia y en el resto de países europeos. Previamente a la lectura del texto (act. C), en las actividades A se pide a los alumnos que debatan sobre eslóganes clásicos de este movimiento social (pág. 116). En la actividad D se propone un ejercicio que mejora la comprensión lectora puesto que el estudiante debe elegir la respuesta correcta sobre los contenidos del texto. La actividad E está preparada para mejorar la expresión oral puesto que se plantea un debate sobre las preguntas que se plantean (pág. 118).

La sección dos del apartado *Textos y pretextos* cambia el tema de argumentación y se centra en el uso del velo en las mujeres musulmanas. La actividad A consiste en la audición de la argumentación de dos mujeres sobre el uso del velo. Se pide a los estudiantes que anoten el tipo de vida que lleva cada una de las mujeres y los argumentos que emplean sobre el texto propuesto. La actividad B completa la propuesta de la actividad anterior y propone a los alumnos completar las oraciones que están incompletas (pág. 119). En la actividad C se plantea un debate sobre los argumentos que han escuchado en la grabación (pág. 119).

En la sección *Formas y funciones* se aporta al estudiante amplia información sobre recursos lingüísticos necesarios para argumentar. Se introducen las oraciones concesivas y sus variantes con las formas verbales (aunque + indicativo / subjuntivo). Se explica la oscilación de valores que se produce en la selección del modo verbal y se ponen ejemplos; se explica cómo conectar argumentos contrarios utilizando argumentos débiles y fuertes, expresar un contraste o rechazar una información. Para ello, se propone a los estudiantes el uso de conectores que muestran contraste entre el argumento que quieren refutar y el suyo propio (págs. 120-121).

A continuación, se proponen una serie de actividades para que se practiquen los contenidos expuestos de forma teórica. En la actividad A de la primera sección *Convenciones culturales* se plantea un ejercicio con enfoque sociocultural, puesto que se pretende que el alumno aprenda ciertas convenciones que manejan los hablantes del español peninsular. El estudiante tiene que unir una propuesta de cada una de las columnas presentas para completar enunciados como el siguiente ejemplo: *Manuel es sevillano, pero es bastante soso* (pág. 122). En España tenemos asumido que el prototipo del andaluz es alguien gracioso y, por tanto, la contradicción de la oración se sustenta en una negación de la creencia compartida. En la actividad B, se pide al estudiante que complete las oraciones que se encuentran a la mitad (pág. 122).

En la sección 2, titulada *Batalla argumental* se pide al estudiante en la actividad A que señalen, en un modelo de conversación qué argumentos son más fuertes para cada uno de los personajes de la conversación. A continuación, en la actividad B se pide que debatan sobre qué compañero de clase se prefiere para presentar una exposición oral. Christian y Pauline tienen un candidato diferente.

En la sección 4, *Educación para la ciudadanía* se presentan dos textos que tratan sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía en la que los alumnos deben completar los huecos que quedan libres con los conectores más apropiados (act. A, pág. 124). En la actividad B se pide a los estudiantes que subrayen los argumentos con los que están de acuerdo. Por último, en la actividad C se pide a los estudiantes que hablen sobre si existe la asignatura en su país, sobre los contenidos que debería de tener y sobre si los padres tienen derecho a elegir si sus hijos cursan el área.

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo del análisis de los actos de habla seleccionados dentro del manual *Destino Erasmus*, hemos podido comprobar que dicha propuesta didáctica puede ser valorada muy positivamente, por su respeto al MRE y por su enfoque variado y completo. Es decir, el manual combina una acertada explicación gramatical y léxica, con una importante batería de actividades que refuerzan lo explicado, ayudan a los estudiantes a mejorar su competencia escrita y oral, al igual que a mejorar su capacidad auditiva y expresiva. Del mismo modo, el manual plantea de manera constante un debate intercultural que permite a los estudiantes comparar sus culturas de origen con la cultura hispana y, de este modo, comprender nuestra manera de vivir y, por tanto, conseguir un nivel de integración mucho más satisfactorio.



Estas virtudes hacen de *Destino Erasmus* una propuesta muy recomendable en nuestras universidades y, sin lugar a dudas, consideramos un manual digno de ser consultado y empleado para los docentes que trabajan en la enseñanza del español para estudiantes del programa Erasmus.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ RAMOS, Damaris *et al.* (2008): *Destino Erasmus 2*, Madrid: Universitat de Barcelona/ Centro de Estudios hispánicos, SGEL.
- AUSTIN, John (1982): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona: Paidós.
- BALLESTER BIELSA, Pilar *et al.* (2010): *Destino Erasmus 1*, Madrid: Universitat de Barcelona/ Centro de Estudios hispánicos, SGEL.
- BRIZ, Antonio (2005): *El español coloquial, situación y uso*, Madrid: Arco libros.
- CABALLERODÍAZ, Celia (2005): *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE*, RedELE [en línea], <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/CABALLERO-D.html>
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- REYES, Graciela (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco libros.
- SEARLE, John (1980): *Actos de habla: ensayos de filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra.



# *Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE en un contexto de lenguas próximas*

CYNTHIA BAERLOCHER ROCHA  
University of Essex

ROSA MARÍA LUCHA CUADROS  
Universitat Pompeu Fabra

## **RESUMEN**

A partir de un análisis de la tipología de errores léxicos identificados en un *corpus* lingüístico formado por 365 textos escritos por estudiantes universitarios lusohablantes en formación como profesores de español como lengua extranjera (ELE) se identificó que la mayoría de los errores léxicos era de tipo formal (73,5%). Además, se observó una tendencia a la persistencia de este tipo de error en las producciones del nivel avanzado. Esto demuestra que la enseñanza de ELE en un contexto de lenguas próximas requiere de metodología y didáctica propias centradas en la atención a la forma que ayude a elevar la conciencia de los alumnos, ayudándoles no sólo a reconocer, sino también a producir determinadas formas correctamente.

## **I. INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente estudio es verificar si la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de lenguas próximas requiere de metodología y didáctica propias. Para ello se recopiló un *corpus* de expresión escrita producido por estudiantes universitarios lusohablantes en formación como profesores de ELE. Participaron en la investigación 142 sujetos que dio como resultado un total de 365 producciones de escritas.

A partir del *corpus* obtenido: a) se clasificaron las producciones escritas según el número de horas de instrucción de los sujetos (tres bloques de formación); b) se identificaron y clasificaron los errores de las palabras léxicas (errores de tipo semántico, formal o mixto); c) se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si existía diferencia significativa en los resultados encontrados en los tres bloques de formación; d) se analizaron los resultados y estos revelaron que en el caso de los errores formales y mixtos existe una diferencia estadísticamente significativa entre los bloques, pero no en el caso de los errores semánticos.

Estos resultados nos permiten afirmar que la media de errores formales en las palabras léxicas disminuye a medida que aumenta el número de horas de instrucción. No obstante, sigue siendo un número más alto de lo esperado por tratarse de estudiantes

en formación como futuros profesores de ELE. De ahí la necesidad de aplicar una metodología y didáctica propias para un mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un contexto de lenguas próximas.

## 2. MARCO TEÓRICO

A partir de los años 70, Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa* en el mundo de la enseñanza de segundas lenguas. Uno de los primeros pasos en este viraje es la sustitución progresiva de los planteamientos tradicionales por una concepción nociofuncional de la lengua. En 1983, Canale realiza una revisión del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes y presenta una manera de aplicarlo a la enseñanza de idiomas a través de lo que llama *enfoque comunicativo*. En él se defiende una integración de las cuatro competencias básicas —la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica—, sin que ninguna de ellas prevalezca sobre las otras. No obstante, en un primer momento se primó la idea de *comunicar* y centrar la atención en el significado sobre la *corrección* y la atención en las formas, (Llobera, 1995; Shahani, 2012). Pero a pesar de que estudios realizados a partir de finales de los '80 han demostrado que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se produce de forma más rápida y con un mejor nivel definitivo de logro cuando se presta atención a la forma y no solo al significado (Shahani, 2012; Ellis, 2001, 2002; Martín Peris, 1996; Sanz y Morgan-Short, 2004), Ellis (2005) todavía hace referencia a la controversia sobre cómo encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si desde una perspectiva más tradicional, es decir, centrandolo en la forma y focalizando en las características gramaticales o abordar la instrucción desde un enfoque más comunicativo a partir de una enseñanza mediante tareas y centrandolo en el significado. Ellis atribuye esta discusión, por un lado, a la dificultad del tema en sí y, por otro lado, al nivel de madurez en la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas.

Otro aspecto en el que los estudiosos no se ponen de acuerdo es en cómo afrontar la atención a la forma. Mientras que lingüistas como Dekeyser (1998) defiende trabajar las dudas más formales de manera independiente para con posterioridad ir introduciendo dichos contenidos y conocimientos con actividades más comunicativas; Doughty y Varela (1998) abogan por no interrumpir la comunicación y trabajar las formas a partir de un sílabo centrado en el enfoque comunicativo. Hay que tener presente que el término *forma* incluye tanto aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, como pragmáticos (Ellis, 2001).

Relacionado también con la instrucción centrada en la *forma*, Poole (2003) habla de la dificultad que plantea en ocasiones el hecho de que tanto alumnos como profesores compartan la misma L1 (lengua primera) o cultura ya que eso puede provocar la utilización de ese código como herramienta para solventar problemas comunicativos que surgen o pueden surgir dentro del aula.

### 2.2. LENGUAS PRÓXIMAS

No se puede negar la relevancia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (lengua meta) en el caso de lenguas próximas. Según Ainciburu (2007), cuando se habla de lenguas próxi-

mas o lenguas afines, se suele hacer referencia a la similitud tipológica, es decir, al hecho de que comparten muchos rasgos lingüísticos, aparte de que tienen una evolución histórica similar. Con todo, la idea de que a menor distancia interlingüística, menor grado de interferencia (Lado, 1957) no se comprueba una vez que, en el caso de lenguas afines en contacto, la distancia entre ellas puede ser tan pequeña que es muy difícil separar los dos sistemas, por lo que son frecuentes los solapamientos y saltos continuos a todos los niveles: fonológico, léxico y gramatical (Martín del Rey, 2004).

Una aproximación a la bibliografía existente de trabajos realizados en el contexto de lenguas afines (ej.: Almeida Filho, 2001; Natel, 2002; Sánchez Iglesias, 2003; Calvi, 2004; Durão, 2004; Greco, 2006; Ainciburu, *op. cit.*), revela que los estudiantes recurren a su L1 de diferentes maneras. Al principio, en los niveles iniciales, los estudiantes generalmente recurren más a su L1 porque perciben que esta estrategia les facilita el proceso comunicativo. El efecto positivo que se observa en el aprendizaje de lenguas muy afines en los niveles bajos, es más evidente generalmente en las destrezas receptivas (Lenarduzzi, 1999). De acuerdo con Domínguez González (2008: 27), “cuanto más afines sean las lenguas más fácil será la comunicación entre sus hablantes” y en el caso específico de interacción comunicativa entre un hablante de español (L1) y un hablante de portugués (L1), esa puede ocurrir en su lengua materna porque “ambos entienden la lengua del otro”. Sin embargo, a medida que van adquiriendo un mayor conocimiento en la lengua meta (L2), los estudiantes empiezan a darse cuenta de las diferencias entre las lenguas y ya no se apoyan en la transferencia como al principio de su proceso de aprendizaje. Es decir, cuando el estudiante llega a un cierto nivel de competencia, se produce un estancamiento en el aprendizaje causado generalmente por las interferencias que impiden que la interlengua del estudiante se aproxime a la L2, lo que hace que la evolución sea muy lenta (Martín del Rey, *op. cit.*; Lenarduzzi, *op. cit.*).

En el caso específico de las lenguas en las que hemos centrado nuestra atención, el español (L2) y el portugués (L1), la proximidad lingüística entre ellas se debe a que las dos lenguas además de tener el mismo origen románico, son semejantes tipológicamente y las bases culturales en las que se apoyan se comparten ampliamente (Israel, 2001). De acuerdo con la autora, todo eso implica que las dos lenguas comparten gran parte de la fuente del léxico, lo que facilita el proceso de comprensión del nuevo idioma en los primeros niveles de enseñanza. Dado que muchas veces esa percepción de facilidad en el aprendizaje del español por hablantes de portugués es un engaño, Jordan (1991) y Greco (2006) defienden la idea de que el aumento de la conciencia de los estudiantes sobre los aspectos lingüísticos que son diferentes entre las lenguas próximas en contacto (L1 y L2) es un instrumento extremadamente útil en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.

Silva (2002), en su trabajo sobre las dificultades o bloqueos del estudiante en el nivel léxico-semántico por la interferencia de la lengua materna (L1, portugués) en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE, español), observa que la mayor o menor facilidad en el aprendizaje del español está asociada a una mayor o menor transferencia del léxico, debido a la gran cantidad de palabras cognadas entre las dos lenguas, además de los

incontables falsos cognados. Sobre el tema de la facilidad del aprendizaje que aporta la proximidad lingüística, Natel (2002), en su artículo “La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta el aprendizaje?”, enfatiza la importancia que tiene la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), pues en el caso de lenguas muy próximas como es el del español y el portugués, la facilidad de comprensión desencadena una serie de comportamientos como, por ejemplo, el hecho de que los alumnos empiezan a arriesgarse en la producción de la lengua meta desde los primeros días de clase. Además, va más allá al afirmar que el estudio de la proximidad influye en la pedagogía utilizada en el aula, y señala que no se puede seguir los mismos procedimientos que son utilizados en una clase de inglés, por ejemplo, poniendo de relieve la necesidad de tener en cuenta las cuestiones metodológicas específicas relacionadas con la enseñanza del español a brasileños.

Por todo ello, Barros y Costa (2011: 108) defienden la utilización de materiales didácticos que tengan en cuenta la especificidad de la enseñanza de ELE a alumnos lusohablantes. Según los autores, estos materiales deben considerar la proximidad lingüística de manera constructiva, es decir, aprovechar el conocimiento previo que el alumno tiene de su L1 por un lado, y por otro insistir más en aquellas estructuras y elementos lingüísticos que son diferentes en ambas lenguas (que no se restringen sólo a una lista de palabras heterosemánticas y heterogenéricas). Así, será posible establecer los contrastes necesarios que ayudarán a los alumnos a superar la falsa percepción de la facilidad de aprendizaje de la lengua española y la creencia de que no es necesario estudiarla porque las lenguas son muy parecidas.

Aunque muchas veces los errores que se observan en la interlengua de estudiantes lusohablantes de ELE se tratan de errores de corrección y que rara vez afectan la comunicación como señala Camorlinga (1997), el autor afirma que si se pretende usar la lengua española de forma precisa y profesional, su aprendizaje se convierte en un proceso largo y difícil. Asimismo, Espiga (1999) destaca que la situación peculiar del aprendizaje de español por hablantes de portugués, pese a que se caracterice por ser un proceso corto en distancia, parece exigir más tiempo y dedicación.

### 3. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

En este estudio se analizaron 3.302 errores léxicos, de un total de 43.476 palabras, que se identificaron en un *corpus* lingüístico formado por 365 textos escritos en español por 142 alumnos universitarios lusohablantes en formación como profesores de ELE. Se agruparon los textos en tres bloques de análisis según el número de horas de instrucción en lengua española y el contenido lingüístico de las asignaturas que cursaban los estudiantes en el momento de la recogida de datos. El bloque 1 está constituido por 123 textos escritos por 45 participantes con un nivel inicial (A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001). El bloque 2 está formado por los 108 textos de 38 participantes con un nivel intermedio (B1 y B2 según el MCER). Finalmente, el bloque 3 está formado por los 134 textos de 59 participantes con un nivel avanzado (C1 según el MCER).

Se transcribieron los manuscritos a archivos .txt y se codificaron y etiquetaron los errores. Para facilitar el procesamiento y análisis de los datos, se utilizaron los aplicativos *Concord* y *Wordlist* del analizador léxico *Wordsmith Tools 5* (Scott, 2010). Además, para el análisis cuantitativo se utilizó la herramienta informática de análisis estadístico SPSS versión 13.0. Dado que los datos no cumplían con el presupuesto de normalidad, recurrimos a un test de tipo no paramétrico como el de Kruskal-Wallis para calcular la diferencia entre los bloques. Sin embargo, este test no indica exactamente entre cuáles de los tres bloques de análisis se encuentra la diferencia observada. Por lo tanto, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, se recurrió a otro test estadístico también de tipo no paramétrico, como el test U de Mann-Whitney, para identificar entre qué bloques se observaba diferencia estadísticamente significativa, es decir, si la diferencia se encontraba entre los bloques 1 y 2, los bloques 2 y 3, o solamente entre los bloques 1 y 3.

Los errores léxicos según el tipo se clasificaron en: a) formal, b) semántico y c) mixto. Identificamos como *errores formales* aquellos que afectaban a la representación gráfica de la palabra cuando ésta no se correspondía a las normas ortográficas vigentes de la lengua española (L2). Marcamos como errores semánticos aquellos que afectaban al significado de la palabra y los identificamos en los ítems cuyo significado en español (L2) no se adecuaba al contexto en el que estaba insertado. Cuando identificábamos en una palabra errores que afectaban tanto a la forma como al significado, los clasificamos como errores mixtos.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del análisis de los errores en las palabras léxicas según el tipo era identificar si las dificultades de los estudiantes se encontraban en el significante, es decir, si la forma de las palabras utilizadas por los alumnos correspondía a la normativa ortográfica vigente de la lengua española (L2), o si la confusión se daba en el ámbito del significado de las palabras.

A continuación presentamos los resultados y análisis de los errores de palabras léxicas encontrados en las producciones escritas de los sujetos participantes en la investigación.

El tipo de error más abundante es el error formal (N=2.427) lo que corresponde al 73,5% de los errores. Los errores semánticos (N=467) afectan al 14,14% del total de errores, seguido de los errores mixtos (N=408), correspondientes al 12,36% de los errores en las palabras léxicas. Con el objetivo de examinar los datos en profundidad y verificar si se observaba un cambio entre los tres bloques de análisis respecto al tipo de error a medida que los alumnos avanzaban en su período de formación, analizamos las medias de cada tipo de error por texto en cada uno de los bloques de análisis.

La media de **errores formales** identificados en el bloque de análisis 1 (M=8,21) era superior a la media del bloque 2 (M=6,71), y esta era superior a la media del bloque 3 (M=5,16). Se observó, por tanto, una disminución de errores de tipo formal a medida que aumentaba el número de horas de instrucción (Bq1>Bq2>Bq3) (Figura 1).

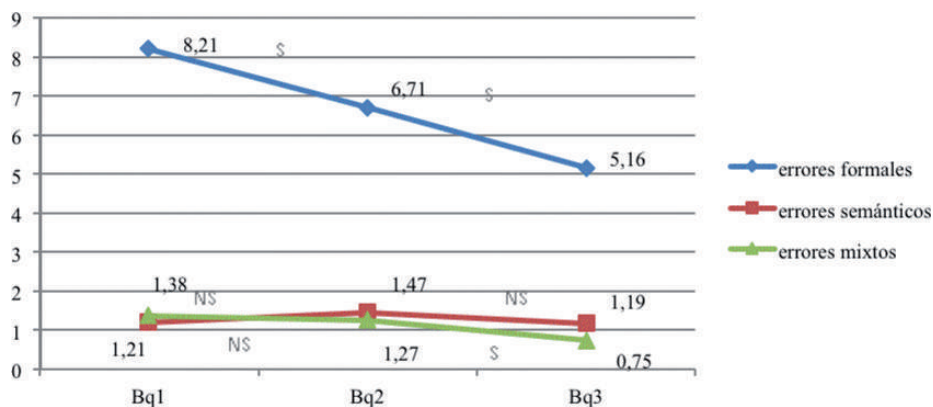


Figura 1. Media del tipo de error identificado por texto  
 Nota: S=diferencia significativa; NS=diferencia no significativa

Por lo que respecta a los **errores semánticos**, detectamos que esta variable no seguía la tendencia observada en los errores formales. En este caso, la media de errores semánticos del bloque 2 ( $M=1,47$ ) era superior tanto a la media del bloque 1 ( $M=1,21$ ) como a la del bloque 3 ( $M=1,19$ ) ( $Bq1 < Bq2 > Bq3$ ), aunque vimos que estas diferencias entre las medias eran bastante discretas. En cuanto a los **errores mixtos**, seguían también la tendencia observada en los errores formales ( $Bq1 > Bq2 > Bq3$ ), es decir, la media de errores identificados en el bloque 1 ( $M=1,38$ ) era superior a la media encontrada en el bloque 2 ( $M=1,27$ ) y esta era superior a la media encontrada en el bloque 3 ( $M=0,75$ ), bajando de manera progresiva pero discreta.

A continuación realizamos las pruebas estadísticas de comparación de medias para verificar si las diferencias eran significativas estadísticamente. Para verificar si había diferencia entre los tres bloques de análisis, recurrimos a la prueba de Kruskal-Wallis, cuyos resultados indicaron que en el caso de los errores formales (valor- $p=0,000$ ) y mixtos (valor- $p=0,000$ ) existía una diferencia estadísticamente significativa entre los bloques, pero no en el caso de los errores semánticos (valor- $p=0,697$ ).

Seguidamente aplicamos la prueba U de Mann-Whitney para conocer entre qué bloques de análisis sí había diferencia. En la tabla 1 vemos los resultados del test U de Mann-Whitney que revelan que en el caso de los **errores formales**, la diferencia observada inicialmente tanto entre los bloques 1 y 2 (valor- $p=0,035$ ) como entre los bloques 2 y 3 (valor- $p=0,003$ ) es estadísticamente significativa. Como era de esperar, también se verifica diferencia estadísticamente significativa entre los bloques 1 y 3 (valor- $p=0,000$ ). Estos resultados nos permiten afirmar que la media de errores formales en las palabras léxicas disminuye a medida que aumenta el número de horas de instrucción.

Variable errores formales				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	124,65	-2,104	,035
2	108	106,15		
2	108	136,50	-3,003	,003
3	134	109,41		
1	123	155,98	-5,593	,000
3	134	104,23		

Tabla 1. Test U de Mann-Whitney: variable errores formales

Para la variable **errores semánticos**, no se verifica diferencia estadísticamente significativa entre los tres niveles (tabla 2), es decir, no se observa una mejora de este tipo de error a lo largo del período de formación (valor- $p > 0,05$ ). Es importante profundizar en el análisis de estos errores para averiguar si se identifica una tendencia a la fosilización.

Variable errores semánticos				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	115,20	-,203	,839
2	108	116,91		
2	108	125,34	-,799	,424
3	134	118,41		
1	123	131,89	-,624	,533
3	134	126,35		

Tabla 2. Test U de Mann-Whitney: variable errores semánticos

En el caso de la variable **errores mixtos**, no se observa diferencia estadísticamente significativa para esta variable entre los bloques 1 y 2 (valor- $p = 0,423$ ), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de que los bloques son diferentes. Sin embargo, entre los bloques 2 y 3 (valor- $p = 0,001$ ) y entre los bloques 1 y 3 (valor- $p = 0,000$ ) la diferencia es estadísticamente significativa (tabla 3).

Variable errores mixtos				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	119,17	-,802	,423
2	108	112,39		
2	108	136,55	-3,225	,001
3	134	109,37		
1	123	147,52	-4,075	,000
3	134	112,00		

Tabla 3. Test U de Mann-Whitney: variable errores mixtos



Como se observa, los errores formales son los más frecuentes en la muestra en comparación con los semánticos y mixtos, pero disminuyen significativamente a lo largo del período de formación. Estos resultados revelan que, tal y como se ha visto en otros estudios (ej.: Celaya y Torras, 2001; Woodall, 2002; Navés *et al.*, 2005; Celaya, 2007), el número de horas de instrucción incide positivamente en la superación de los errores léxicos de forma también en un contexto de aprendizaje de lenguas próximas. Con todo, consideramos que la media de errores de tipo formal por texto en la producción escrita de estudiantes con un nivel de competencia alto sigue siendo bastante elevada ( $M=5,16$ ) si la comparamos con la media de los errores semánticos ( $M=1,19$ ) y mixtos ( $M=0,75$ ). Estos datos nos han llevado a realizar un análisis más detallado de los errores formales para averiguar si son errores que también se dan en los niveles anteriores, y todavía no se han superado, y consecuentemente se verifica una tendencia a la persistencia de este tipo de error en la interlengua de los estudiantes.

Al examinar los errores formales cualitativamente, observamos que muchos de esos errores se deben básicamente a cuatro factores: a) al desconocimiento de las reglas de representación ortográfica del español (L2); b) a la transferencia de las reglas y formas de la L1; c) a la aplicación de la estrategia de sobregeneralización de algunas de las reglas de la L2, o incluso d) a la hipercorrección, estrategia que los estudiantes aplican cuando creen que determinado ítem en su producción tiene que ser distinto de su L1, e intenta alejarse de ella y aproximarse a la L2, alterando palabras de manera innecesaria en algunos casos y creando formas que no se corresponden ni a la L1 ni a la L2.

Se puede pensar que un análisis de los errores formales no es tan importante porque este tipo de error no suele afectar negativamente la comunicación y que tarde o temprano se superarán. Con todo, destacamos la importancia del análisis de los errores formales en un contexto de lenguas próximas como son el portugués (L1) y el español (L2), especialmente en un curso de formación de profesores, porque, por un lado la diferencia entre escribir en portugués o escribir en español está muchas veces en algo tan sutil como en la correcta utilización del acento gráfico, y por otro, porque los profesores deben tener un dominio de la ortografía de la lengua española para ser capaces de ofrecer una muestra de lengua libre de errores y para guiar a sus alumnos de manera adecuada en su proceso de aprendizaje del español.

En resumen, los errores formales son mucho más numerosos que los errores semánticos o mixtos. Sin embargo, aunque los errores formales disminuyan significativamente a medida que aumenta el número de horas de instrucción, siguen siendo los más abundantes en los textos del nivel avanzado. Por otro lado, el hecho de que no se observe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles con relación a los errores semánticos nos permite notar que aunque estos errores sean mucho menos frecuentes que los errores formales, son persistentes y están presentes incluso cuando los estudiantes ya han alcanzado un nivel de competencia avanzado.



## 5. CONCLUSIONES

Con el objetivo de explorar las características del error léxico en un contexto de aprendizaje de lenguas próximas, analizamos el comportamiento del tipo de error léxico (formal, semántico y mixto) en textos escritos por estudiantes universitarios luso-hablantes en tres estadios de su periodo de formación como profesores de ELE. Dado que se trataba de profesores de ELE en formación, se esperaba que al alcanzar el nivel avanzado, la presencia de los errores formales tendiera a cero. También exploramos si había una tendencia a la fosilización/estabilización de algunos errores léxicos en la interlengua de los estudiantes dada la proximidad de las dos lenguas implicadas.

Por un lado, hemos comprobado que algunos errores léxicos formales persistían en su interlengua y, por otro lado, que algunas de las estrategias utilizadas que generaron esos errores persistían a lo largo del período de formación. También hemos comprobado que dichos errores disminuían significativamente cuando los estudiantes alcanzaban el nivel avanzado, pero sin que se llegaran a erradicar, es decir, hemos identificado una tendencia a la persistencia del error léxico en las producciones de los estudiantes con un nivel de competencia alto.

Así, vemos que en un contexto de lenguas afines, un mayor número de horas de instrucción y contacto con la L2 influye de manera positiva en la mejora de la calidad de la producción escrita en la lengua meta. También a partir de estos resultados, se observa que en este contexto de aprendizaje es necesario focalizar en los errores formales, llamando la atención de los alumnos sobre las características ortotipográficas propias de la lengua española. Investigaciones sobre el foco en la forma muestran que la instrucción directa puede ayudar a elevar la conciencia de los alumnos sobre una forma que les ha pasado desapercibida. Al ser conscientes de la forma, los estudiantes serán capaces no sólo de reconocerla, sino también de producirla correctamente. Además, teniendo en cuenta que el *input* que reciben es básicamente el del aula, este cobra una gran importancia al tratarse de una situación de aprendizaje de no inmersión. De ahí que trabajar con actividades comunicativas focalizadas en la forma mejora la corrección gramatical y el uso de nuevas formas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, Maria Cecilia (2007): *La adquisición del léxico en las lenguas afines: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos (2001): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas: Pontes [2ªed.].
- BARROS, Cristiano Silva y Elzimar Goettenauer de Marins COSTA (2010): «Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol», en C.S. Barros y E.G.M. Costa (coords.), *Espanhol ensino médio*, Coleção explorando o ensino, 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- CALVI, Maria Vittoria (2004): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 1.
- CAMORLINGA, Rafael (1997): «A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil», *Intercambio*, 6.
- CELAYA, María Luz (2007): «'I study *natus* in English': lexical transfer in CLIL and regular learners», Paper presented at the AESLA Conference, Murcia, España.
- CELAYA, María Luz y María Rosa TORRAS (2001): «L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners?», en *Actas del XXV AEDEAN*, Universidad de Granada, 1-14.
- CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Estrasburgo.
- DEKEYSER, Robert (1998): «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar», en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, Catherine y Elizabeth VARELA, (1998): «Communicative Focus on Form», en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2004): *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* [2ª edición modificada], Londrina: EdueL.
- ELLIS, Rod (ed.) (2000): «Form-Focussed Instruction and Second Language Learning», Special issue of *Language Learning*, Oxford: Blackwell.
- ELLIS, Rod (2001): *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Blackwell Publishers.
- ELLIS, Rod (2002): «Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge», *SSLA*, 24, 223-236.
- ELLIS, Rod (2005): «Principles of instructed language learning», *ELSEVIER, System*, 33, 209-224, [en línea], [www.elsevier.com/locate/system](http://www.elsevier.com/locate/system)
- ESPIGA, Jorge Walter da Rocha (1999). «Interferências do português no aprendizado de língua espanhola», *Comunicação II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino*, Pelotas: UCPel.
- GRECO, Simone (2006): «Lenguas afines», *redELE Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 6.
- ISRAEL, María Josefina (2001): «Reflexões lingüísticas sobre a metodologia de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: um caso do ensino do espanhol no Brasil», *Literatura lingüística*, 13, 179-190.
- JORDÁN, Isolde (1991): «Portuguese for Spanish Speakers: A Case for Contrastive Analysis», *Hispania*, 74 (3), 788-792.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- LLOBERA, Miquel (1995): «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en Miquel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- MARTÍN DEL REY, María Antonia (2004): «Análisis de Errores de la interlengua de español en estudiantes italianos», Universidad de Salamanca, Máster Universitario, [publicado por Elenet.org].
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

- NATEL, Tania Beatriz Trindade (2002): «La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta del aprendizaje? El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad», en *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, ASELE Murcia, 825-832.
- NAVÉS, Teresa, Inmaculada MIRALPEIX y María Luz CELAYA (2005): «Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL», *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), 113-134.
- POOLE, Alexander (2003): «New Labels for Old Problems: Grammar», *Communicative Language Teaching. Profile*, 4, 18-24.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*, Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca, [en línea], <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>
- SANZ, Cristina y Kara MORGAN-SHORT (2004): «Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer – assisted study», *Language Learning*, 54 (1), 35-78.
- SCOTT, Michael (2010): *WordSmith Tools (Version 5)*, Liverpool, UK: Lexical Analysis Software, [en línea], <http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html>
- SHAHANI, Sara (2012): «In the name of God. Focus-on-Form Instruction: A review of related literature», [en línea], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534500.pdf>
- SILVA, Eliane Barbosa da (2002): «Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos», en *Congreso brasileño de hispanistas*, 2, San Pablo: Scielo, [en línea], <http://www.scielo.org>
- WOODALL, Billy R. (2002): «Language-switching: Using the first language while writing in a second language», *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.



# *“Una historia de amor” o “de cómo montar una estantería”<sup>1</sup> o “de opciones en metodología digital”*

ANTONIO BARQUERO  
Universidad de Potsdam

## RESUMEN

Cada vez más los medios digitales se están apoderando de nuestras clases sin que nos hayamos ajustado adecuadamente a ellos. Una metáfora reflejará el nuevo paradigma metodológico y se comparará la metodología clásica, con la basada en la web 1.0 y con una coherente con la filosofía web 2.0; una metodología que concilie los conocimientos previos del profesor con la web 2.0.

A lo largo de este cotejo se ilustrará el cambio de perspectiva de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: el alumno, el grupo, el docente y el aprendizaje. Nuestro propósito es señalar que tanto efecto como efectividad no se logran a través de la tecnología, sino de otros factores.

“Das Mittel ist nicht Mittelpunkt. Es ist ein Mittel. Punkt.”  
(Berlinger, D. y Suter, P. 2007: 4)

Pedro se resistía a comprar libros en formato digital; le seducía el papel, su olor, su textura... A cada libro le ponía su nombre y su dirección —por si los prestaba— y antes de empezar a leerlo los forraba para no lastimar la portada.

Desde hacía ya años, María se había convertido en un ser solitario. Sí, tenía su blog, pero no era lo mismo. De lunes a viernes al trabajo, que no le gustaba y los fines de semana se sumía en la literatura. Su diminuto apartamento apenas podía albergar tantos ejemplares; parecía un paisaje en ruinas formado por pilastras.

Fue en otoño, en una de esas librerías de ocasión del centro. Incluso habiendo uno olvidado sus gafas y la otra adaptándose a sus lentillas nuevas, se enamoraron a primera vista. Él le compró un libro de Bernardo Atxaga, ella lo invitó a un café. Poco tiempo después decidieron irse a vivir juntos. Pero tenían un problema: ninguno quería deshacerse de sus libros. Necesitaban urgentemente estanterías nuevas.

El o la lectora no habrá visto todavía la correlación entre nuestra historia y la metodología que pretendemos ilustrar. Para ello y antes de desvelar el destino de Pedro y María quisiéramos aclarar nuestra metáfora contrastando el modelo clásico de enseñanza con los nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

.....  
1. El hilo conductor del artículo, el romance, nace de una idea conjunta de Francisco González (Proele) y el autor.

Del mismo modo que Egbert (2005: 3) o Huh y Hu (2005), vemos como una falacia la tendencia a tratar las nuevas tecnologías sin una buena base teórica de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas que las respalde. La clave de enseñar idiomas con y en los nuevos medios no se encuentra en el dominio de la tecnología, sino en el uso de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje: no podemos dar clases web 2.0 con planteamientos basados en un modelo clásico (cfr. Fig. 1). Todavía, tanto profesorado como manuales pretenden mejorar su calidad de enseñanza con el solo hecho de introducir nuevas herramientas digitales en el aula, sin plantearse una sistemática adecuada a este nuevo rumbo de enseñanza. El catedrático de pedagogía medial Aufanger afirma que al integrar las nuevas tecnologías de modo tradicional en el aula se reproducen casi siempre las estructuras de la clase tradicional sin nuevas tecnologías (cfr. Aufenanger, 2002). No debemos, pues, persignarnos ante el horror que puede causar la utilización de la red como biblioteca de material fotocopiado o la digitalización de ejercicios de huecos, ya que siguen siendo todavía el pan nuestro de cada clase para algunos.



En el modelo clásico de aprendizaje el profesorado sabe, el alumnado no; el profesorado transmite, el alumnado recibe; el profesorado habla (enseña), el alumnado oye y toma notas (aprende); el profesorado diversifica el canal de enseñanza (habla y hace visualizar), el alumnado oye y ve; el profesorado organiza actividades para el alumnado, este las realiza.

No todo lo clásico es condenable. De hecho, soy partidario de que la sabiduría clásica es eterna. ¡*Panta rei!* nos advertía Heráclito: todo cambia, todo fluye. El mundo sólo avanza como consecuencia de las oposiciones y polémicas. La amalgama de aportaciones iniciales de Piaget (1974, 1977), Vygotsky (1978), Bandura (1977: 22-55) y Bruner (1961) demuestra que la adquisición comunicativa se adquiere a través de un aprendizaje activo y por descubrimiento, de la interacción social por imitación o modelo y de la construcción del conocimiento. Este es el proceder que se ha impuesto, en la actualidad —y en teoría—, al enfoque clásico de enseñanza-aprendizaje. El positivismo lógico se habría visto vencido por el constructivismo social.

A diferencia del anterior, en este nuevo paradigma la profesora (tutora) sabe, pero el alumno (participante) también. La participante dispone de unos conocimientos previos, vivencias y creencias determinados. El tutor propone actividades o tareas para que el alumnado investigue, explore, explique y busque soluciones a una serie de problemas. El grupo pasa a ser el garante del aprendizaje de su totalidad y de cada uno de sus miembros (p.ej.: se hacen responsables de la veracidad y la corrección de los contenidos para no difundir conocimientos que guíen a sus compañeros de manera errónea): tanto la profesora como los estudiantes son docentes y discentes a la vez, los unos de los otros. Todo ello, independientemente de si se trabaja con medios analógicos o digitales.

La mayoría del profesorado actual de ELE pertenece a una generación que creció a caballo entre las herramientas informáticas y las tradicionales (generación X), y tienen en sus aulas sobre todo a alumnos de las llamadas generación Y y Z -y , aquellos que trabajan con niños. Estas nuevas generaciones, las de la red, que se acercan para observar con curiosidad la casete a la cual recurrimos porque su audición se adecua al tema como anillo al dedo, y se quedan fascinadas al ver la cinta marrón y el cuadradito de algodón, son las generaciones que leen libros electrónicos, a las que no les basta la tele en alta definición, que ya consideran las teclas como obsoletas, que exigen pizarras interactivas, que socializan virtualmente y que no pueden vivir sin su móvil inteligente. Carr (2010: 221-222) nos vaticina que esta nueva generación está predestinada a iniciar una evolución que la haga ser más ágil con el fin de ser capaz de consumir más datos, su malla neuronal cambiará inevitablemente para procesar de forma más eficaz más información y se perderá capacidad de concentración al realizar tareas complejas de gran extensión, pero, a cambio, ganará otras habilidades, como p.ej. poder mantener treinta y cuatro conversaciones de forma simultánea a través de seis medios de comunicación diferentes. El autor sostiene que Internet nos obligará a adoptar los puntos fuertes cognitivos del autismo, esta cualidad será la única manera viable de poder soportar una conectividad constante. Al haber crecido en un mundo de sistemas de signos construidos por los nuevos medios, el comportamiento antropológico básico del ser humano se altera en su relación con el mundo, con las personas que lo rodean y consigo mismo, por ello Luca y Aufenanger (2007: 29), proponen que la finalidad última que persiga el profesorado no sea la de transmitir competencias mediáticas, sino sobre todo reflexionar sobre el contenido, la razón y los objetivos de las mismas.



Ante nosotros ya no tenemos a los meros consumidores pasivos de información de la generación X y anteriores, sino que los discentes son ahora participantes y contribuyentes. El alumnado, procesador de gramática y vocabulario, deja de ser aprendiz para pasar a ser aprendiente, afrontando problemas reales de un mundo real y siendo consciente de su propio proceso de aprendizaje; el aislado ermitaño<sup>2</sup> actúa entre tanto colectivamente y colabora en actividades que activan su producción lingüística y a las que les encuentra un sentido, al mismo tiempo que se prepara para las actuales demandas del mercado laboral.

Si la práctica estuviera a la altura de la teoría, el profesor-tutor estaría situado en la red social, en el grupo, que sería, como hemos mencionado, cocausante del aprendizaje. Pero, ¿es el trabajo con la web 2.0 acaso solo trabajo en grupo? Según Stephen Downes, especialista y pionero en la enseñanza-aprendizaje 2.0, “los grupos requieren unidad, las redes requieren diversidad; los grupos requieren coherencia, las redes requieren autonomía; los grupos requieren privacidad o segregación, las redes requieren apertura; los grupos requieren voces centrales, las redes requieren interacción” (Downes, 2006).

Más que hablar de trabajo en grupo en el sentido convencional, habría que hablar de actividades en redes sociales.



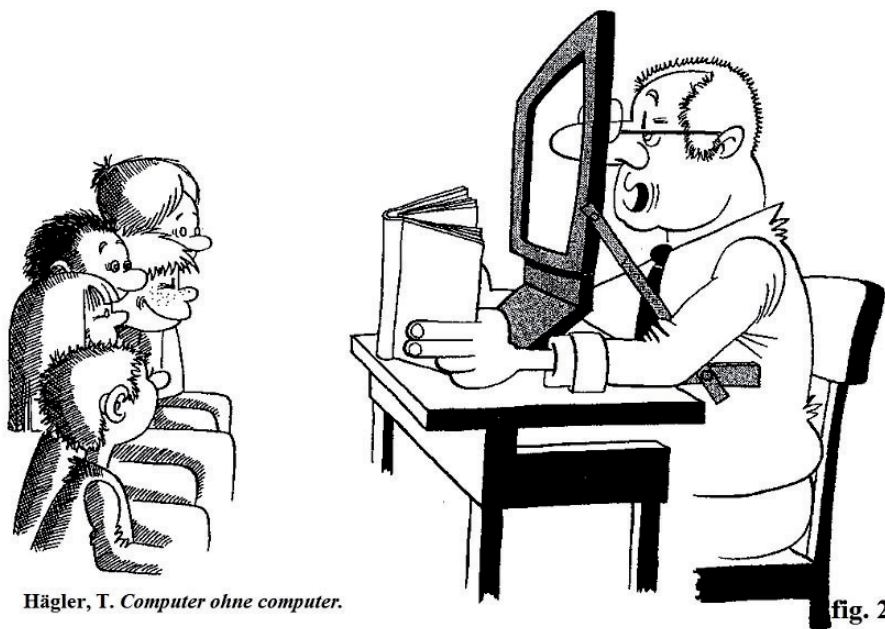
Lo que la generación X tiene interiorizado en su proceso de aprendizaje se refleja en la mayoría de los casos con el hacer de la web 1.0 (lectura, formato página, estatismo, ma-

.....  
2. A este respecto comenta Jiménez Ramírez: “Sin duda, el icono que mejor representa la tecnología es el ordenador personal en cualquiera de sus variantes [...], si bien es cierto que, desde el punto de vista de la sociedad informacional, no es representativo si no está conectado a otros, formando una red ya que son las redes las que forman las comunidades, a su vez escenario fundamental en la sociedad informacional. [...] La tecnología es fundamental para procesar la información y obtener el conocimiento, pero esta tecnología debe estar integrada en una red que permita a sus miembros comunicarse en pos de un objetivo común” (Jiménez Ramírez, 2009: 555-556).



terial elaborado por expertos, etc.), y aún nos cuesta a muchos ponernos en la piel de las generaciones siguientes, es decir en volcarnos en una enseñanza activa y dinámica donde las intervenciones, los mensajes y artículos sean formulados por todos los participantes dentro del proceso didáctico. Ejemplos de tales conductas aparecen en el esquema *La red social*: las actuaciones didácticas i.o se podrían llevar a cabo perfectamente sin necesidad de Internet. En una metodología i.o lo único que cambia es el soporte.

La educación es un sector tradicionalmente poco dado a novedades y cambios. [...] el sistema educativo no es precisamente un ambiente en el que la tecnología tenga un papel relevante para las tareas que allí se realizan. Es más, sus practicantes, tradicionalmente y salvo honrosas excepciones, se han mostrado bastante reacios a incorporar novedades en su estilo de hacer las cosas (Adell, 1997).



Manteniendo la posición de Altmann, que afirma que los profesores enseñan como se les enseñó y no como se les enseñó a enseñar (1983: 24), la inercia inconsciente que absorbe al docente hacia el modelo clásico de aprendizaje sigue creando un input para incentivar un output, seleccionando actividades basadas únicamente en la dificultad y en los contenidos, y siendo él su solo referente lingüístico. Segovia Aguilar y sus colaboradores (2013) confirman en un estudio sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos que tales actitudes hacen difícil

una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas. En esta situación inciden factores determinantes como los procesos de socialización del profesorado con las TIC y una extendida cultura pedagógica, propia de la escuela de la sociedad industrial, que impone criterios didácticos y de organización escolar que excluyen las virtualidades que pueden aportar las modernas tecnologías (Segovia Aguilar et al., 2013: 12).

Como se ha mencionado, mientras que nuestro alumnado ya no se puede imaginar un mundo carente de medios y, por ende, de comunicación digital, el profesorado de hoy hace malabares con los soportes tradicionales (papel y pizarra) y los digitales. Incluso los profesores más jóvenes son herederos de una metodología que resulta en la actualidad inadecuada, pues han sido didácticamente formados desde una perspectiva en la que no cabe la utilización o puesta en práctica de la tecnología actual. La mayoría de los medios digitales recientes siguen basándose en una metodología distinta a la aplicada a los procesos de aprendizaje (colaborativos o no) mediante lápiz y papel.

Como docentes en el marco de este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje debemos ser capaces de innovar: “los profesores deben aprender a dar clases en el contexto de nuevos modelos pedagógicos, y a usar herramientas en línea [...] con el fin de desempeñar lo principal de su profesión de manera más efectiva y obtener un mayor reconocimiento” (Koper, 2004: 19). Aparte de ofrecer múltiples referentes de lengua a nuestros estudiantes, debemos acoplarnos a sus diferentes modos de aprendizaje, cómo almacenan y gestionan los nuevos y sus conocimientos previos. Debemos ser mucho más metódicos valorando presentaciones, teniendo siempre en cuenta la contextualización y revisando las explotaciones.

Como en la mayoría de las profesiones de este siglo, el profesorado se ve obligado a un mayor rendimiento. Junto a su labor docente, funge de guía —no solo física, sino también virtualmente—, fomentando, por una parte, la dinámica del grupo y, por otra, instando al alumnado a alcanzar su autonomía haciéndole consciente de sus estrategias de aprendizaje y proporcionándole otras que desconozca.

Solo si consideramos el aprendizaje de la lengua como comunicación podremos trabajar de forma exitosa haciendo uso de las herramientas que la web 2.0 (3.0)<sup>3</sup> pone a nuestra disposición; nos referimos tanto a la comunicación bilateral, a la multilateral como a la plurilateral, haciendo hincapié en el diálogo entre interlocutores desiguales y en posiciones diferentes. El aprendizaje en este contexto ha de ser contextualizado y en grupo, permitiendo la adquisición de nuevas maneras de administrar o gestionar lo que ya sabemos. El alumnado aprende entonces por indagación (aprende haciendo) y ve el aprendizaje como significativo.

Llegamos al momento en que podemos volver a la historia de María y Pedro. ¿De dónde acabaron sacando las estanterías? Nuestra pareja se planteó tres opciones: ir al Corte Inglés, a Ikea o hacerlas ellos mismos. Les ayudaremos a tomar una decisión mediante la teoría del aprendizaje significativo y de la asimilación cognoscitiva de Ausubel (Ausubel et al., 1978), que contempla el aprendizaje en la escuela en dos coordenadas: una función continua entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y otra desde el aprendizaje por repetición hasta el aprendizaje significativo. Los ejemplos del diagrama 1 nos ilustran estos diferentes tipos de aprendizaje.

.....  
3. Consideramos la web 3.0 como simple extensión o ampliación de la web 2.0, con muchas más posibilidades técnicas. Por otra parte, aunque ya se habla mucho del concepto, todavía no se ha impuesto ninguna de las definiciones propuestas.

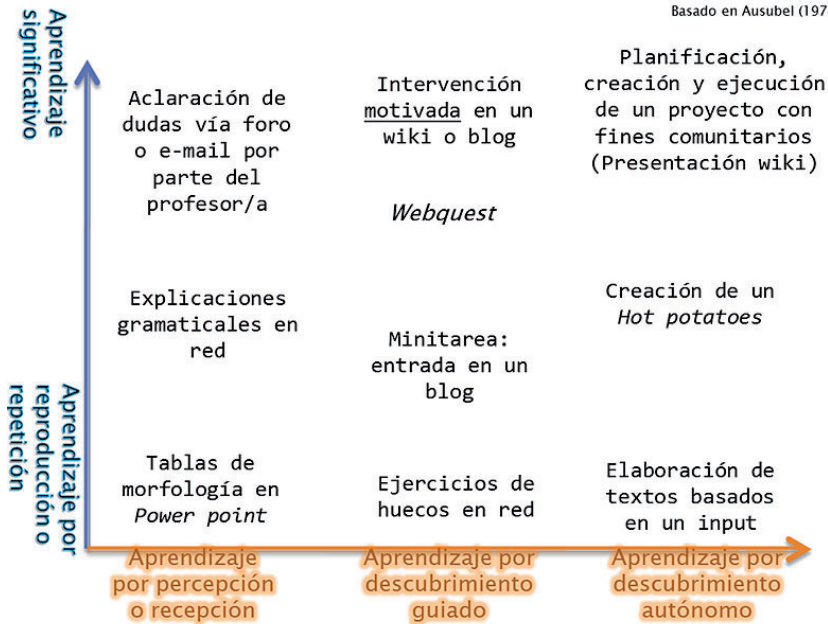


Diagrama 1

Basándose en la teoría de los esquemas de aprendizaje de Piaget (1974, 1977) — se aprende acrecentando información a un esquema cognitivo anterior —, el aprendizaje significativo por recepción es el que conlleva una mayor eficacia, pues permite conectar conocimientos nuevos con previos. Además, es como los humanos obtenemos, procesamos y almacenamos la información. No aprendemos copiando la realidad, sino formulando hipótesis y haciendo predicciones. Ello no significa que tengamos que rehuir los otros tipos de aprendizajes, que pueden ser ventajosos para fines más específicos.

Si Pedro y María elegían la primera opción (comprar la estantería en el Corte Inglés), no tenían que hacer nada, ya lo hacían los profesionales, aunque el resultado era una estantería fija que no admitía cambios. Si iban a Ikea, tenían todos los materiales y una guía de cómo hacer el trabajo; podrían hacer ciertos cambios — no muchos, pero sí algunos— aunque, claro, a fin de cuentas, lo tenían que hacer ellos, solo que el resultado ya lo sabían. Una amiga les había hablado de los Ikea hackers, pero no estaban muy convencidos. Si, en cambio, construían las estanterías ellos mismos, podían crearse la estantería que tenían en mente; claro que debían aprender cómo se monta una estantería y buscar materiales e incluso quizá ayuda. Les llevaba más tiempo, pero además de tener la estantería, al final seguro que aprendían algo más.

Si para aconsejar a nuestros enamorados sobre su arduo conflicto (dónde y cómo conseguir estanterías), superponemos al diagrama 1 sus tres opciones obtendremos el diagrama 2.



Diagrama 2

La ELE, aquí (en el mundo técnicamente desarrollado) y ahora (sociedad de la información), debe estar preparada para innovar, fomentar el trabajo en grupo y basarse en actos comunicativos. No debemos en ningún momento olvidar que son los ejercicios, actividades y tareas, y no la tecnología por sí misma, lo que realmente marca las pautas de enseñanza-aprendizaje. La tecnología de por sí es solo un plus, “un dispositivo adicional que conlleva un aumento de la carga de trabajo y costes sin aumentar necesariamente la efectividad de la educación” (Koper, 2004: 19).



Una muestra de lo último, que transcribe la metáfora presentada sobre las tres opciones de compra, es el trabajo con blogs. El blog 1 es un claro ejemplo de blog *prêt-à-porter*, del que se adquiere en unos grandes almacenes. Al o a la aprendiz le basta con consumir el producto: lee el texto sobre Granada y marca la respuesta que cree correcta a una pregunta referida estrictamente al texto. ¿Se podría hacer lo mismo de forma analógica?

El blog 2 conlleva una actividad más libre, pero guiada. Se asemejaría a un producto de modelismo que se adquiere con sus piezas e instrucciones de montaje. El alumnado debe organizar un fin de semana en Granada, pero se les da opciones de dónde alojarse, qué visitar y dónde comer. El blog 3 propone lo siguiente:

*La escuela nos ha dado una beca para realizar un viaje de una semana a España. Tenemos varias opciones:*

- 1) *Barcelona*
- 2) *Valencia*
- 3) *Madrid*
- 4) *Granada- Málaga*
- 5) *Toledo - Cuenca*

*En primer lugar vamos a elegir una de las ciudades. En parejas. Cada pareja va a buscar información sobre una ciudad y va a comentarnos esa información a los demás. Tenemos una semana para ello. Después cada uno va a votar a dos ciudades a las que le gustaría ir.*



El siguiente paso es organizar el viaje, para ello cada pareja debe abrir un blog (se les dice cómo) en el cual irá añadiendo todos los enlaces relativos al alojamiento, excursiones, comidas, transporte, clima, actividades, etc. Luego, el grupo decidirá qué programa les parece mejor y, en su caso, podrá presentar enmiendas. Finalmente, habrá que escribir una carta a la secretaria de la escuela presentando y argumentado la propuesta para obtener la beca.



Por supuesto cabrían otras posibilidades intermedias a la hora de trabajar con un blog y la misma idea. Una forma intermedia entre la segunda y la tercera encontraría su paralelo con los *ikea hackers*<sup>4</sup>, que nos amplían posibilidades de personificar productos de Ikea dándonos sugerencias para ello.



Otros ejemplos que ilustran el desacorde metodológico y manifiestan el nuevo fenómeno del “culto tecnológico” y de la ceguera que puede producir la digitalización y el ansia de modernidad se pueden encontrar en el artículo *Escritura grupal en red* (Barquero, 2011).

Al final, María y Pedro decidieron montar su propia estantería. Y les gustó tanto y estaban tan orgullosos que lo escribieron en un blog y explicaron a otros cómo hacerlo y qué necesitaron para ello. ¡Y hasta recibieron elogios!

*Anexo: poesía perteneciente al libro que Pedro le regaló a María*

El erizo despierta al fin en su nido de hojas secas,  
y acuden a su memoria todas las *palabras de su lengua*,  
*que, contando los verbos, son poco más o menos veintisiete.*  
Luego piensa: El invierno ha terminado,  
Soy un erizo, Dos águilas vuelan sobre mí;  
Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,  
¿En qué parte de la montaña os escondéis?  
Ahí está el río. *Es mi territorio.* Tengo hambre.  
Y vuelve a pensar: Es mi territorio. Tengo hambre,  
Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,  
¿En qué parte de la montaña os escondéis?

4. <http://www.ikeahackers.net>

Sin embargo, permanece quieto, como una hoja seca más,  
 porque aún es mediodía, y *una antigua ley*  
 le prohíbe las águilas, el sol y los cielos azules.  
 Pero anochece, desaparecen las águilas, y el erizo,  
 Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,  
 Desecha el río y sube por la falda de la montaña,  
 tan seguro de sus púas como pudo estarlo  
 un guerrero de su escudo, en Esparta o en Corinto;  
 Y de pronto *atraviesa el límite*, la línea  
 que separa la tierra y la hierba de la nueva carretera,  
 de un solo paso entra en *su tiempo y el mío*;  
 Y como su diccionario universal  
*no ha sido corregido ni aumentado*  
*en estos últimos siete mil años*,  
 no reconoce las luces de nuestro automóvil,  
 y ni siquiera se da cuenta de que va a morir. (Atxaga, 1997:4-5)



## BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, Jordi (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», *Educatéc*, [en línea], [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html)
- ALONSO, Néstor (2009): *Deberes 2.0*, [en línea], <http://www.educacontic.es/blog/deberes-2-0>
- ALTMAN, Howard B. (1983): «Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations», en James E. *et al.* (eds.), *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers*, Washington: Georgetown University Press, 19-26.

- ATXAGA, Bernardo (1997): *Poemas & híbridos*, Plaza y Janés.
- AUFENANGER, Stefan (2002): «Wie neu wird das neue Lernen mit Medien in der Schule? Vortrag», *Bad Berka*, 1-14 [en línea].
- AUSUBEL, David Paul, Joseph Donald NOVAK, y Helen HANESIAN (1978): *Educational Psychology*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- BANDURA, Albert (1977): *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- BARQUERO, Antonio (2011): «Escritura grupal en red: wikis», *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 33, 42-46.
- BERLINGER, Donatus y Peter SUTER (2007): «Das Mittel ist nicht Mittelpunkt. Es ist ein Mittel. Punkt», *Éducation permanente - Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, Zürich: SVEB, 4.
- BRUNER, Jérôme Seymour (1961): «The act of discovery», *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- CARR, Nicholas G. (2010): *The Shallows. What the Internet is Doing to our Brains*, Nueva York: Norton.
- DOWNES, Stephen (2006): «Sudden Thoughts and Second Thoughts», [en línea], <http://acrl.org/2006/09/18/sudden-thoughts-and-second-thoughts-7/>
- EGBERT, Joy L. (2005): «Conducting Research on CALL», en Joy L. Egbert y Gina Mikel Petrie (eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence, Erlbaum Associates, Inc., 3-8.
- HÄGLER, Thomas (s.d.): *Computer ohne computer*, [en línea].
- HUH, Keun y Wen-chi HU (2005): «Criteria for Effective Call Research», en Joy L. Egbert y Gina Mikel Petrie (eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 9-21.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, Jorge (2009): «Un ejemplo de docencia 2.0. La enseñanza de español basada en plataformas electrónicas», en Agustín Barrientos Clavero (coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 553-565.
- KOPER, R. (2004): «Use of the Semantic Web to Solve Some Basic Problems in Education: Increase Flexible, Distributed Lifelong Learning, Decrease Teachers' Workload», *Journal of Interactive Media in Education*, 6, [en línea].
- LUCA, Renate y Stefan AUFENANGER (2007): *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*, Berlín: Vistas.
- PIAGET, Jean (1974): *La Psychologie de l'intelligence*, Paris: Colin.
- PIAGET, Jean (1977<sup>9</sup>): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, [en línea], C:\Users\UJA\Google Drive\Varios\ASELE\_13\Publicación\Originales\Barrios Sabador.docx
- SEGOVIA AGUILAR, Blas *et al.* (2013): *Cboque cultural en las aulas: Profesores analógicos vs. alumnado digital. El caso de Ana*, Edutec, 43, [en línea], [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e\\_n43-Segovia\\_Merida\\_Gonzalez\\_olivares.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Segovia_Merida_Gonzalez_olivares.pdf)
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovic y Michael COLE (1978): *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press.



# *La expresión de la probabilidad en un nivel B2.*

## *Percepción del docente sobre un grupo de producciones no nativas*

MARÍA JOSÉ BARRIOS SABADOR  
Universidad Nebrija (Madrid)

### RESUMEN

Nuestro estudio analiza los juicios de setenta y cuatro profesores de español como lengua extranjera y de veintiún hablantes nativos no docentes sobre una serie de enunciados de probabilidad producidos por aprendices anglosajones de E/LE de nivel B2. Con ello se pretende descubrir qué criterios acerca de la expresión de la probabilidad manejan los profesores en sus clases, tanto en la explicación de los exponentes como en la corrección de errores. Los resultados del estudio muestran ciertas disensiones en ítems como *lo más seguro es que*, *puede ser que*, *quizás* y *posiblemente*, los cuales cosechan opiniones dispares y no esperadas en torno a la legitimidad del uso de los modos verbales.

En esta comunicación se exponen los resultados de un cuestionario realizado a setenta y cuatro profesores de español como lengua extranjera y a veintiún hablantes nativos no docentes, donde se pide que se enjuicie la (in)corrección de una serie de enunciados de probabilidad y se justifiquen las razones de tal elección. Con ello pretendemos averiguar si existe un consenso en la percepción de los operadores que subyazca a las explicaciones llevadas al aula y si existen algunos presupuestos acerca de la selección modal con estos exponentes. Dicho cuestionario se compone de producciones, correctas e incorrectas, de alumnos anglosajones de nivel B2, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Todos los enunciados se circunscriben al ámbito temporal del pasado, por ser este un criterio diferenciador, en cuanto a los modos se refiere, entre el nivel B1 y B2.

### I. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA E IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES

Casi la mitad del profesorado participante ejerce su labor en el ámbito universitario, mientras que la mitad restante se reparte equilibradamente entre academias, centros de enseñanza secundaria y otros entornos. Una tercera parte cuenta con más de diez años de experiencia, a la que siguen sujetos que han trabajado de dos a cinco años, de cinco a diez años y, finalmente, informantes con menos de dos años de experiencia. En cuanto a la tipología de alumnos, la amplia mayoría de los docentes se dedica a la enseñanza de adultos y jóvenes. Respecto a los cursos impartidos, los porcentajes, bastante próximos, se dividen entre gramática, conversación y cultura. En lo concerniente al nivel del alumno, son A1, A2, B1 y B2 los grupos más habituales en el día a día de los profesores.

## 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos se han investigado desde una óptica cuantitativa —porcentaje de correcciones— y cualitativa —modificación efectuada y explicación—. En los gráficos que insertamos, la columna lisa muestra la corrección de los ejemplos erróneos y la falta de rectificación en los ítems correctos. La columna rallada representa la ausencia de enmienda en los ejemplos que contienen errores y la corrección de aquellos que juzgamos apropiados. Todos los fallos gramaticales de esta sección atañen al modo, por lo que si el informante modifica tan solo el tiempo verbal, no el modo, se considera como “no corrección”. Hay que indicar que no todos los profesores esclarecen su decisión, al limitar su respuesta a *sí/no*. Entre quienes justifican su postura, son más comunes las glosas a los ítems incorrectos que los comentarios de *por qué no se corrige*.

En cuanto a los nativos, el modelo de cuestionario que se les entregó solamente requería de ellos una explicación cuando juzgasen errónea la oración, no ante construcciones bien formadas. En lo concerniente a los ítems incorrectos, ha de apuntarse que un 47,6% de nativos se limita a la mera constatación. Previamente al análisis de esta sección, queremos aclarar que, aun a sabiendas de la existencia de *a lo mejor* con subjuntivo en algunas áreas hispanohablantes, hemos optado, debido a nuestra zona dialectal —que contempla su empleo exclusivo con indicativo—, por considerar un error la presencia de subjuntivo.

Pasemos al análisis y comentario de los resultados. Para ello seguimos el orden de los ítems según aparecen en el cuestionario.

### 1. INCORRECTO

- El accidente fue horrible.
- ¿Accidente? Lo más seguro es que **era** provocado.

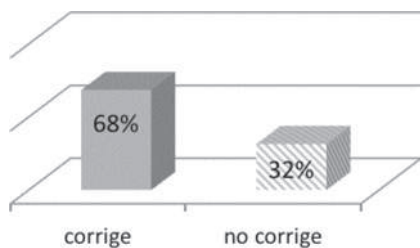


Gráfico 2. Respuestas profesores

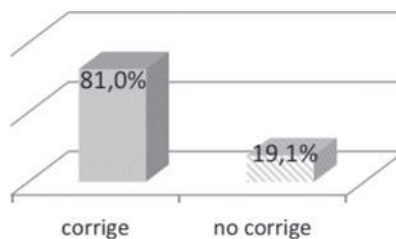


Gráfico 3. Respuestas hablantes nativos

Frente a *seguro que*, que rige indicativo, la inclusión del comparativo en esta construcción condiona el empleo de subjuntivo. Aun así, es significativo el porcentaje de profesores que no corrige esta estructura, mientras que en los nativos, pese a ser inferior, no deja de ser notable.

Como es sobradamente conocido, las oraciones con anteposición de una cláusula del tipo *lo + adjetivo + ser + que* o *lo que + verbo + ser + que* permiten doble selección modal,

siempre que se trate de adjetivos o verbos **factivos** (su semantismo presupone la verdad del complemento): *Lo lamentable es que nadie se ocupó / se ocupara de ellos*. En estas formaciones, la variante con indicativo expondría el contenido como novedad y a la vez, predicaría su extrañeza, expresando una aserción. Con el subjuntivo, el hablante denotaría su asombro ante una información presentada como trasfondo del discurso (NGRALE 2009: 1906 – 1907). Hemos de tener en cuenta que solo la interpretación prospectiva favorecería la interpretación del contenido de la subordinada como no asertado. Si el adjetivo es de tipo asertivo, no existe más opción que el indicativo: *Lo cierto es que no nos ha llamado / \*baya llamado*. En cambio, si su semantismo impide tanto la lectura asertiva como la factiva, se asociará exclusivamente al subjuntivo: *Lo más recomendable es que esperen / \*esperarán hasta tener alguna noticia*. Este es el caso de *lo más seguro es que*.

Volviendo al análisis de los datos, vemos que, en la mayoría de casos, las razones para la aceptación del indicativo con este operador quedan sin justificar. Las escasas aclaraciones invocadas para no corregir el modo se apoyan en la adjudicación al indicativo de un significado de mayor certitud respecto al subjuntivo, con un cambio de posición del hablante desde la *hipótesis* (en subjuntivo) a la *afirmación* (en indicativo).

En cuanto a las opiniones que censuran el indicativo, se aduce la obligatoriedad del subjuntivo por tratarse de una “hipótesis”, de una “opinión personal” o de la indicación de “inseguridad o cierta duda”. Otros argumentos acuden al cotejo del operador con *seguro que* y estiman primordial la corrección, dada la proximidad de ambas construcciones, propicias a confundir al estudiante, que asocia a *seguro* la aparición de indicativo. Un sujeto, manejando un criterio sintáctico, defiende una explicación basada en la presencia de subjuntivo en predicados cercanos a este, como son *lo más bueno/ importante...es que*.

Los nativos que condenan el indicativo alegan que *era* o *fue* indican “certeza”, “algo exacto”. Por el contrario, *fuera* expresa “probabilidad”, “duda”, “hechos no probados”. Algunos individuos consienten el indicativo únicamente si el hablante “quiere expresar más probabilidad” o “si existen pruebas, evidencia o sentencia”.

## 2. INCORRECTO

- Pedro estuvo ayer por la tarde con problemas de estómago.
- Igual **fuera** por la mayonesa, que le sentó mal.

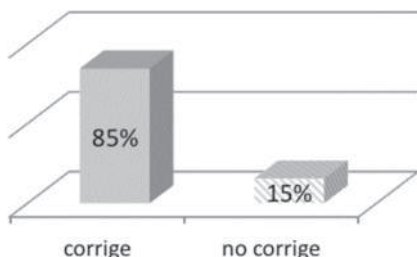


Gráfico 4. Respuestas profesores

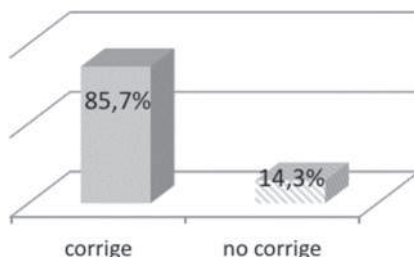


Gráfico 5. Respuestas hablantes nativos

Las razones de los docentes para corregir este error son muy variadas. Se apunta que es un vulgarismo o, simplemente, que tal combinación “no se usa”. Algunas posturas defienden la imposibilidad de subjuntivo afirmando que son “cosas de la semántica” y que *igual* con indicativo plantea una “hipótesis como sugerencia”. El recurso al indicativo se explica también por el marco temporal de la oración, ceñido a un “contexto pasado” y por tratarse de la “expresión de algo factual”. Otros informantes advierten que solo corregirían el error si fuera recurrente o si lo requiriese el nivel del alumno.

Algunos argumentos para no modificar el ítem se fundan, a nuestro juicio, en alegaciones de poco peso teórico: se obviaría el error para “no liar más” al estudiante. En otros casos, se aduce que estamos ante “una hipótesis”, lo que acreditaría el recurso al subjuntivo, modo que indicaría una menor implicación del hablante.

Entre los nativos, un motivo esgrimido para corregir el modo es que *igual* denota la “casi certeza” del hablante, frente al “sentido dubitativo” de *quizás*, que demandaría *fuera*. Con idéntico resultado, pero desde presupuestos contrarios, se aduce que debido a que *igual* “expresa probabilidad”, se requiere *fue*. Finalmente, un individuo respalda el indicativo frente al subjuntivo arguyendo que el operador ya transmite la probabilidad.

### 3. INCORRECTO

- ¿Compraste el videojuego?
- No, no tuve tiempo. Pero es posible que ya **habían vendido** todos.

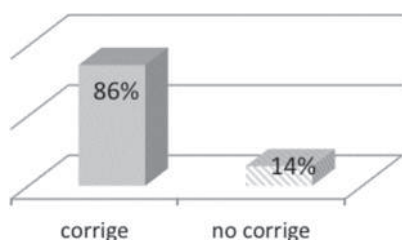


Gráfico 6. Respuestas profesores

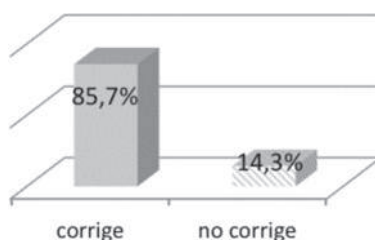


Gráfico 7. Respuestas hablantes nativos

Las explicaciones de este error por parte de los docentes descansan, mayoritariamente, en el formato del operador: *es+adjetivo+que*, frase que suele exigir subjuntivo y de formulación didáctica sencilla para el estudiante. Hemos de constatar que tal pauta sintáctica no se invoca en *lo más seguro es que*, operador que, sin ser de naturaleza idéntica al que ahora nos ocupa, sí ostenta cierta similitud con él. Puede que sea la mayor fuerza declarativa del adjetivo *seguro* la responsable de que esta relativa afinidad pase inadvertida. Asimismo, se repara en que algunos sujetos que no corrigen el subjuntivo con *lo más seguro es que* sí lo hacen en *es posible que*, acudiendo a dicho criterio formal. Otra razón apela a la exigua previsibilidad de que un nativo recurra al indicativo con este operador. La nota semántica prevalece en aquellos que advierten la “hipótesis” u “opinión personal” entrañadas en la oración. El indicativo no se concibe apto para tal

matiz, al aducir que *habían vendido* significa “pasado, no probabilidad”. Finalmente, se aduce la pertenencia de *es posible que* al nivel B2 para justificar la necesidad de enmendar la oración.

En la aceptación de indicativo con *es posible que*, se alega la improbabilidad de que el error cause problemas de comunicación, por lo que la intelección del mensaje es motivo suficiente para ignorarlo.

Los nativos que rechazan el indicativo juzgan que la frase “indica probabilidad o cierta duda”. Con el indicativo se significaría que el hecho “ocurrió con seguridad” y se “expresaría certeza”.

#### 4. CORRECTO

- Ayer el vecino estaba muy elegante.
- Sí. Posiblemente **tenía** una cita.

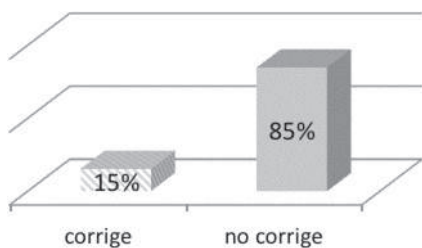


Gráfico 8. Respuestas profesores

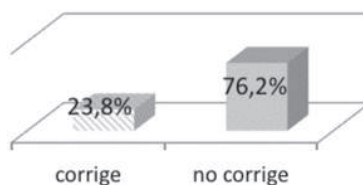


Gráfico 9. Respuestas hablantes nativos

La plausibilidad del indicativo con *posiblemente* no es apreciada como tal por un 15% de docentes, que afirman que el adverbio debe acompañarse de subjuntivo, pues “expresa posibilidad” o, sencillamente, por ser “una partícula que exige subjuntivo”. Algunos profesores obviarían el presunto “error” por estimarlo común entre los nativos. Otros, sin condenar la producción plenamente, precisan que en ciertos contextos *puede ser* correcta, sin que lleguen a explicitarlos. Un motivo para aplaudir el indicativo es que este permite al hablante implicarse en lo dicho y revelar que “la cita realmente ocurrió”.

Ciertos nativos sustituyen *tenía* por *tendría* o *tuviera*, alegando que, al comunicarse “duda”, debería figurar el subjuntivo. El indicativo señala que “la cita ocurrió con seguridad”, lo que preceptuaría el empleo de *tuviera* en esta oración carente de certeza.

#### 5. INCORRECTO

- ¿Pienzas que el profesor estaba enfadado?
- No sé. A lo mejor **estuviera** cansado, porque tiene muchos exámenes que corregir.

.....  
 i. Razonamiento que no cabe esgrimir, evidentemente, ante operadores de probabilidad que permiten la doble selección o con aquellos de selección única de indicativo.

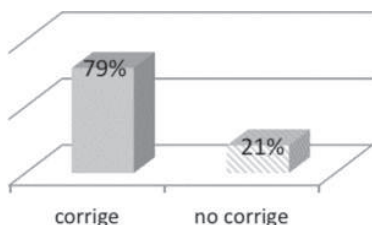


Gráfico 10. Respuestas profesores

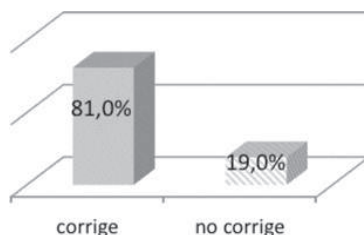


Gráfico 11. Respuestas hablantes nativos

Las razones más invocadas por los docentes para corregir el modo sostienen que con *a lo mejor* “se usa exclusivamente indicativo”<sup>2</sup>, sin alegar ulteriores especificaciones. En otros casos, se recurre a la equiparación de *a lo mejor* con *igual* para defender que con ambos operadores se anuncia “una hipótesis como una sugerencia”, lo que fundamentaría la propiedad del indicativo. Un individuo explica la presencia de este modo con *a lo mejor* porque “predomina el pasado sobre la hipótesis”.

Para la aceptación de subjuntivo, se arguye la capacidad de la locución para “representar distintos grados de realidad” en la cultura hispana. Suponemos que el autor de tal comentario se refiere a la distinta selección modal del operador según el ámbito geográfico. Ciertos profesores apuntan que, aunque *a lo mejor* exige indicativo, lo admitirían con subjuntivo por ser comprensible.

Las opiniones de los nativos oscilan entre quienes refutan el indicativo por percibir en *a lo mejor* una “certeza alta” y aquellos que lo aceptan por expresar “probabilidad”. Algunos informantes recurren al cotejo de este operador “de *probabilidad*”, que “exige *estaba*”, con *quizás*, entendido como índice “de *duda*” y condicionante de *estuviera*.

## 6. CORRECTO

- ¿Quién gritaba ayer a las doce de la noche?
- No sé, quizás **era** un borracho.

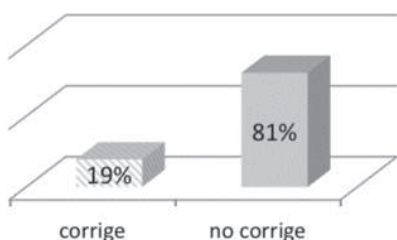


Gráfico 12. Respuestas profesores

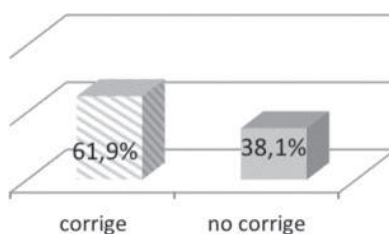


Gráfico 13. Respuestas hablantes nativos

Lo más llamativo en estos datos es el alto número de nativos que impugnan el indicativo con este operador de doble selección, mientras que una quinta parte de los docentes tacha tal elección de incorrecta.

.....  
 2. Hay que tener en cuenta la existencia de la variante con subjuntivo en algunas áreas hispanohablantes, según advierte la NGRALE (2009: 1956 – 1957), ligeramente mayor en el español americano que en el europeo.

Algunos profesores que reprueban esta construcción conceden que su uso extendido y el hecho de que sea “un error común entre los hablantes nativos” les llevaría a aceptarla como plausible. Para un informante, el “predominio del pasado sobre la hipótesis” reprimiría su primer impulso de corrección. No obstante, son más quienes defienden que por expresar *quizás* una posibilidad es exigible el subjuntivo. Un individuo prescindiría de la corrección por concebirla propia de un nivel más alto.

Entre los docentes que advierten la corrección del ítem, se especifica que la presencia del indicativo frente al subjuntivo implica la mayor seguridad del hablante, observación paralela a la vertida en el comentario del ítem con *posiblemente*. Tal juicio revela las implicaciones semántico-pragmáticas de la selección modal, atinentes al grado de responsabilidad asumido por el enunciador.

Algunos nativos sustituyen el pretérito imperfecto de indicativo por el condicional simple, para lo cual alegan que *quizás* indica posibilidad, mientras que *era* comunica certeza. El motivo más recurrente para apoyar el uso de *fuera* con *quizás* se asienta en el sentido dubitativo del operador.

## 7. INCORRECTO

- Ayer me crucé con Carlos en la calle y no me saludó.
- Es muy probable que no te **vio**, porque es muy educado y amable.

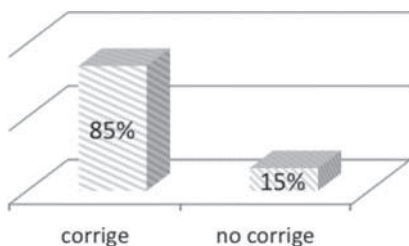


Gráfico 14. Respuestas profesores

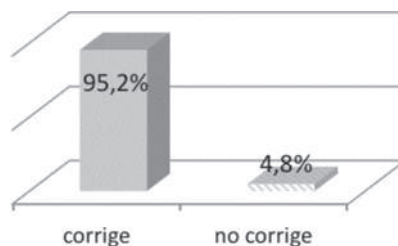


Gráfico 15. Respuestas hablantes nativos

Al igual que con *es posible que*, algunos docentes censuran el indicativo en esta construcción, aludiendo a su condición *rectora* de subjuntivo. Junto a los principios sintácticos, se aducen otros de índole semántica: la exigencia de subjuntivo responde a la vehiculación de una hipótesis ubicada en el pasado, o al componente de opinión del operador. También se argumenta la ausencia de contenido declarativo en el operador para justificar el subjuntivo. En otros casos, la corrección obedece a fundamentos didácticos, como son la proclividad del alumno a asociar esta estructura a la manifestación de seguridad y en consecuencia, a asignarle indicativo.

Para aprobar el indicativo, se explica que si bien las frases del tipo *es + adjetivo + que* suelen condicionar el subjuntivo, en este contexto el hablante “menciona una acción completa en el pasado”. Es decir, se asume un presunto matiz de ‘realidad’ para apoyar la propiedad de uso de indicativo.

Los nativos corrigen la oración por motivos similares a los registrados para otros operadores: se propone como alternativa la forma *viera*, debido a la “falta de seguridad, la indicación de cierta duda o la expresión de probabilidad” implicada por *es muy probable que*. Para la explicación del error se contrasta este operador con *seguro que*, el cual exigiría *vio*.

#### 8. INCORRECTO

- No entiendo por qué Miguel reaccionó así.
- Yo tampoco. No sé, puede ser que le **molestó** el tono con el que le dijiste las cosas.

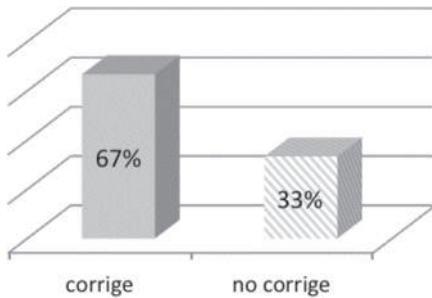


Gráfico 16. Respuestas profesores

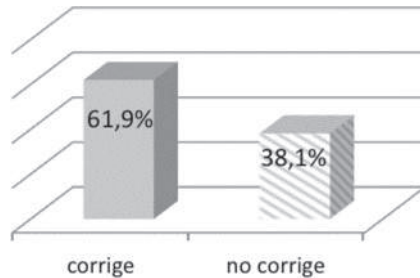


Gráfico 17. Respuestas hablantes nativos

El primer comentario que merecen estos datos es el elevado número de informantes que no corrige el modo. Entre quienes condenan el indicativo, predominan los criterios sintácticos, centrados en la afinidad formal del operador con *es muy probable que* y con *es posible que*<sup>3</sup>. En el plano semántico, se justifica el subjuntivo por la naturaleza hipotética de *puede ser que*, por su contenido dubitativo, de posibilidad o probabilidad. Asimismo, se alega la obligatoriedad de subjuntivo por la ausencia de valor declarativo en el operador.

Las razones para no corregir el ítem son diversas. En ocasiones, se alega la presunta “frecuencia de indicativo en la lengua oral”. En otros casos se aduce que en ciertos contextos —no especificados— *no sería incorrecto este enunciado*. Se defiende también el indicativo al asumirse que aquí el enunciador “sabe que la persona habla de manera molesta” y que tanto él como el oyente comparten “una presuposición de conocimiento”.

Las explicaciones de los nativos para el error son semejantes a las esgrimidas en *es muy probable que*: ausencia de total certeza y asimilación a *puede ser que*, transmisor de “probabilidad”, confrontados ambos con *seguro que*, el cual, al expresar “seguridad”, iría seguido de *molestó*.

#### 9. CORRECTO

- El jefe no asistió a la cena de Navidad.
- Seguro que **tuvo** que quedarse a trabajar.

.....  
3. Ítems 7 y 3, respectivamente.



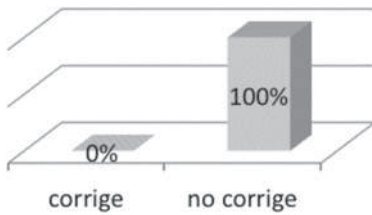


Gráfico 18. Respuestas profesores

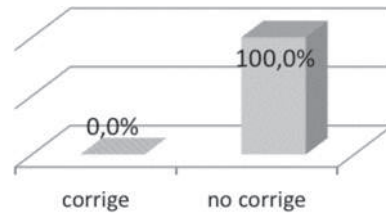


Gráfico 19. Respuestas hablantes nativos

Es este operador el que obtiene mayor consenso en ambos grupos. En la práctica totalidad de los casos, la aceptación de *seguro que + indicativo* no se acompaña de ninguna explicación. Solo dos docentes comentan que la presencia de indicativo en el ítem responde a la “implicación de verdad”, reflexión que supone equiparar el significado de *seguro que* a la certeza absoluta, algo en lo que claramente disentimos.

#### 10. CORRECTO

- No funciona la calefacción.
- Lo más probable es que **se haya acabado** el gas. Siempre nos ocurre lo mismo.

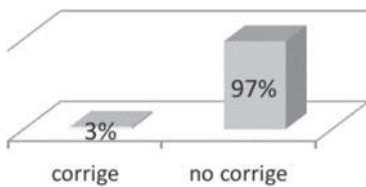


Gráfico 20. Respuestas profesores

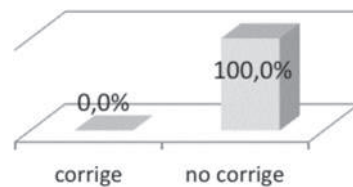


Gráfico 21. Respuestas hablantes nativos

La unanimidad en la percepción del ítem se acerca a la del precedente. Como en él, no suelen figurar aclaraciones sobre la adhesión a la gramaticalidad de esta oración. No obstante, merecen destacarse las observaciones de dos profesores que, aun aceptando la construcción, indican que el subjuntivo revela más inseguridad o que el uso de este modo con el operador se relaciona con los matices que admite la probabilidad, lo que parece implicar que admitirían la variante con indicativo.

### 3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de la cuarta parte del cuestionario han sido inesperados en más de un sentido. En primer lugar, llama la atención el porcentaje de informantes que no corrige el modo en el ítem 1: *lo más seguro es que era* (32% de profesores y 19% de nativos). Es cierto que las construcciones encabezadas por *lo + adjetivo + ser + que* suscitan mayor aceptación del indicativo entre los hablantes, en contraste con lo que ocurre en *es + adjetivo + que*<sup>4</sup>. Una de sus causas es la mayor independencia sintáctica o debilitamiento

.....  
4. Fernández Ramírez (1986: 317) expone que para explicar este fenómeno se ha aducido que “la perífrasis convierte el subjuntivo en indicativo porque pasa de sujeto a predicado psicológico”. También “puede prevalecer el subjuntivo cuando las perífrasis tienen sentido prospectivo, como en *Lo mejor es que no vengas estos días hasta que yo te avise*” (Fernández Ramírez, 1986: 317).

de la noción de subordinación (De Mello, 1999: 497)<sup>5</sup>. Como se indicó previamente, dos factores intervienen en la selección del modo en estas oraciones. Uno es el semantismo del adjetivo. Si implica aserción o factividad<sup>6</sup>, se recurre al indicativo en la subordinada: *Lo cierto es que estuvo / \*estuviera aquí antes que nosotros*. Un segundo factor es la presencia de elementos que impidan la aserción, por ejemplo, un tiempo verbal que exprese posterioridad: *Lo importante será que se vayan / \*se irán lo antes posible* (Ridruejo, 1999: 3243).

Si tenemos en cuenta estos factores, no deja de sorprender la admisión de indicativo con *lo más seguro es que*, dada la condición *no factiva* del predicado. Se defiende el indicativo aduciendo que con él, el hablante denota que “cuenta con pruebas de lo que dice”. Parece que la ubicación de un hecho posible en un entorno pretérito autoriza para algunos sujetos la presencia de indicativo. Para apoyar tal juicio sostienen que lo pasado acepta percibirse como *realidad, acción producida, hecho*. Cabría objetar, contra estas razones, que en todo caso se está comunicando incertidumbre y que, aunque generalmente lo futuro encierra más interrogantes que lo pasado —pues es lo ignoto, el porvenir—, el desconocimiento puede afectar por igual a los dos ámbitos temporales.

Igualmente imprevistas han sido las respuestas al ítem 8 (con *puede ser que*), donde un significativo porcentaje de individuos consiente el indicativo (33% de profesores y 38% de nativos). Entre los docentes, son varios los que aprueban el indicativo en la lengua hablada, aunque confesando al mismo tiempo ciertas reservas acerca de su aceptabilidad. Desafortunadamente, no detallan a qué se refieren con “lengua hablada” ni llegan a precisar los entornos donde admitirían esta construcción. Es interesante constatar, en evidente antítesis con estos datos, que esta pauta no surge en *es posible que*, operador de escalaridad paralela a *puede ser que*. Tal vez, aunque nos movemos en un terreno puramente hipotético, la estructura del último operador, originado a partir del verbo modal *poder*, se conciba, más o menos conscientemente, con cierto valor causal. Un ejemplo para ilustrar lo que estamos diciendo podría ser el siguiente texto del corpus oral de España del CREA:

Andrés Jiménez es un jugador muy rápido con, físicamente muy bueno tanto rebotando como corriendo, defendiendo también lo hace bastante bien y quizás su mayor virtud, ahora mismo, ●puede ser que● tiene unos porcentajes de tiro muy altos en todas las posiciones,

Ejemplos similares serían: *Su mayor virtud puede ser que tiene paciencia* (= puede ser la paciencia); - ¿*Qué es ese ruido?* + *Puede ser la lluvia.* / *Puede ser que esté lloviendo.* / [La explicación] *puede ser que está lloviendo*. Estos contextos nos propondrían ‘dos sentidos’ de *ser*: (i) como verbo que afirma del sujeto lo que significa el atributo, caso en que sería

.....  
5. Señala De Mello que en una oración como “Lo importante es que estés / estás aquí”, la noción de subordinación se diluye, puesto que “lo importante” es una perífrasis sustantiva y por eso puede prevalecer la situación en que una cosa sea igual a otra: “lo importante” (“lo que es importante”) = “estás aquí”, o sea que el hablante está diciendo que “tú estás aquí” y “eso es lo importante / lo que es importante” (De Mello, 1999: 497).

6. En este contexto, interpretamos *factividad* como sinónimo de *afirmación*. Ridruejo opone estos rasgos al de *valoración afectiva o intelectual*, presente en adjetivos como *curioso* o *admirable*, que antepuestos y precedidos de *lo*, admiten la doble construcción: ‘Lo {curioso/admirable} es que lo supo a tiempo’; ‘Lo {curioso/admirable} es que viajara a París en esas condiciones’ (Ridruejo, 1999: 3243. Ejemplos del autor). Estos predicados se han descrito por algunos gramáticos como casos de *presuposición* (Terrell y Hooper [1974]), mientras que otros no perciben contradicción alguna en la existencia simultánea de *aserción* y *presuposición* (Mejías – Bikandi [1994]).

viable el indicativo: *Ese ruido puede ser* (= significar) *que está lloviendo / la lluvia*; (2) como lexema equivalente a “suceder”, “acontecer” o “tener lugar” con el sentido de *Quizás esté / está lloviendo*, parafraseable por *Puede ser que esté lloviendo*. Cabría también la asociación de *que* a la conjunción causal *porque*, inferible en el segundo ejemplo: *El ruido puede ser* (=ocurrir) *porque está lloviendo*.

La constatación de estos resultados ha hecho surgir en nosotros un interrogante: ¿Habrían sido muy distintas las valoraciones del ítem de haber acudido a *puede que*, y no a *puede ser que*? Nuestra respuesta se orienta a la afirmación. En otras palabras, creemos que la ausencia del infinitivo en el operador habría impedido, posiblemente, la aceptación de indicativo, al no originar las lecturas que suponemos causantes de tal elección.

Otros dos ítems que suscitan reacciones insospechadas para nosotros son el 4 (con *posiblemente*) y el 6 (con *quizás*), ambos seguidos de indicativo. Estos dos operadores de doble selección modal no son así entendidos por un 15% de profesores y por casi el 24% de nativos en *posiblemente* y por el 19% de docentes y el 62% de nativos para *quizás*, quienes admiten exclusivamente el subjuntivo. La causa aducida de manera recurrente para justificar la opción única de subjuntivo es el semantismo de posibilidad que denotan, y se aceptaría el indicativo en la lengua hablada o en ciertos contextos, desafortunadamente no explicitados.

La mayor unanimidad la reciben los ítems 9 —*seguro que tuvo*— y 10 —*lo más probable es que se haya acabado*—. No puede dejar de advertirse que una estructura próxima a *lo más probable es que* como *lo más seguro es que* obtiene juicios muy dispares. De hecho, el elevado porcentaje de aceptación de indicativo en *lo más seguro es que* (ítem 1), tanto entre nativos como docentes, no tiene paralelo en *lo más probable es que*. Puede que sea el significado de *seguro* el desencadenante del beneplácito al indicativo en la construcción comparativa, y que tal presunción no surja ante *lo más probable es que*, dada la mayor incertidumbre comunicada por *probable*. Por otra parte, el consenso que surge con *lo más probable es que* (con 97% de profesores y 100% de nativos que ratifican el subjuntivo) no existe en *es muy probable que* (con el 15% de docentes y el 4,8% de nativos que lo consideran correcto con indicativo)<sup>7</sup>.

Como patrón subyacente a la explicación del empleo de indicativo y subjuntivo prevalece la asociación al primero de un valor de *certeza* o de *afirmación*, frente al segundo, transmisor de la *posibilidad*, de la *duda*. La reflexión nativa a propósito del funcionamiento modal adolece de ciertas contradicciones, como era de esperar<sup>8</sup>. Aun siendo más congruentes, los juicios de parte del profesorado se asientan en el mismo sustrato de *duda e inseguridad* esgrimido por los nativos como puntal del uso de subjuntivo. En cuanto al indicativo, se vincula a la *afirmación*, a *lo exacto*. Tal observación no se realiza con intención crítica, pues estas nociones no suelen ser sino un eco de descripciones

.....  
7. Los ítems con *es muy probable que* y *lo más probable es que* responden a cierta ‘maldad’ nuestra, cuya fin es analizar hasta qué punto el contexto guía en la valoración de elementos externos al operador a la hora de seleccionar el modo que debe regir. Así, el contexto de *es muy probable que* contiene una oración causal que justifica la conjetura, lo que le otorga cierta credibilidad. La misma intencionalidad preside el ítem de *lo más probable es que*, pues señalar la habitualidad de un estado de cosas confiere a la conjetura mayor garantía de su potencial veracidad.

8. Conviene precisar que los nativos no suelen recurrir a los vocablos ‘indicativo’/‘subjuntivo’ en la explicación de sus intuiciones, sino que optan mayormente por la mención de la forma verbal. Esto es, no se refieren, por ejemplo, al imperfecto de subjuntivo de ‘ver’, sino a ‘viera’.

frecuentemente asumidas en la lingüística descriptiva. En suma, nos hallamos ante una descripción del comportamiento de los operadores de probabilidad y de la selección modal que atribuye al modo el semantismo del exponente que lo encabeza. Otros factores que impulsan al docente a la corrección o, por el contrario, a la desatención del ítem calificado como erróneo<sup>9</sup> son la posibilidad de que la oración en cuestión pertenezca a la lengua hablada o bien la estimación de una mayor aproximación del hablante a su enunciado —que interpretamos como actitud más comprometida— cuando, ante la posibilidad —real o presunta— de doble uso modal, este se decanta por el indicativo. El nivel del estudiante también determina la decisión del profesor de corregir o no sus producciones, además del juicio subjetivo, en algunos docentes, de la mayor o menor trascendencia del error, sin que se llegue a precisar en qué consiste esta.

La sensación remanente del análisis de los datos es que normalmente se alegan más razones para justificar el empleo de subjuntivo ante un mal uso de indicativo que el fenómeno contrario. Esto es, resulta más fácil explicar, por ejemplo, por qué tras *es posible que* se usa subjuntivo que argumentar el empleo de indicativo con *igual*. Mientras que para dar cuenta de la presencia de subjuntivo se apela a la *posibilidad, duda, hipótesis o inseguridad*, ante la aparición de indicativo suele aducirse su obligatoriedad con esa *fórmula o construcción*. Queremos puntualizar que con esta observación no criticamos, en modo alguno, una presunta carencia del profesorado. Nosotros, como docentes, percibimos igual dificultad. Finalmente, como último apunte, observamos en los resultados del cuestionario la necesidad de una conceptualización de los operadores de probabilidad atenta a su peculiar idiosincrasia (selección modal, semantismo de mayor o menor inseguridad, posición escalar de unos frente a otros...), labor cuando menos desafiante, pero no desalentadora, si tenemos como objetivo la elucidación de una cuestión gramatical enormemente compleja para el hablante no nativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIOS SABADOR, María José (2012): *La expresión de la probabilidad en el español nativo y no nativo. Una aproximación descriptiva, gramatical y pragmática*, Tesis doctoral inédita, Universidad Nebrija.
- DE MELLO, G. (1999): «[‘Lo’+ adjetivo + ‘es que’] seguido de indicativo/ subjuntivo: ‘lo importante es que tienes/ tengas amigos’», *Hispanic Review*, 67 (4), 493-507.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.d.): *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual*, [en línea], <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros, 2 v.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática de la lengua española 4. El verbo y la oración*, Madrid: Arco Libros.

.....  
9. Si hacemos esta puntualización es porque en ocasiones se enmiendan ítems que son correctos.

- MEJÍAS-BIKANDI, E. (1994): «Assertion and Speaker's Intention: A Pragmatically Based Account of Mood in Spanish», *Hispania*, 77 (4), 892-902.
- RIDRUEJO, E. (1999): «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. 2, 3209-3251.
- TERRELL, T. y J. B. HOOPER (1974): «A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish», *Hispania*, 57 (3), 484-494.



# *Las herramientas de autor en el aula de ELE*

PAZ BARTOLOMÉ ALONSO  
Universidad Antonio de Nebrija

## **RESUMEN**

Marc Prensky describió la dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales como una brecha, una ruptura, un desfase entre los alumnos y los docentes que hace que estos últimos utilicemos en nuestras clases una lengua obsoleta para instruir a una generación que domina el nuevo sistema y lo utiliza en su vida diaria como algo natural. El esfuerzo de adaptación de los profesores inmigrantes es enorme y no siempre con resultados óptimos, debido fundamentalmente a la rapidez con que los actuales sistemas se desarrollan y a la dificultad de aprender a dar clases de una manera que les es desconocida. Las herramientas de autor solventan en cierta medida el problema, ya que son fáciles de aprender y de poner en práctica.

## **I. HERRAMIENTAS WEB**

Basándonos en la clasificación de herramientas web de McGreal, Gram y Marks (de Benito, 2000: 5), estas se dividirían en:

- Herramientas de gestión y administración académica: son las que se utilizan para inscribirse en un curso, hacer una matrícula en un centro o solicitar información, estadísticas del progreso de los alumnos, consultas de los expedientes académicos, etc.
- Herramientas de comunicación síncrona/asíncrona y trabajo colaborativo entre alumno-alumno o profesor-alumno: en este apartado se incluyen los *chat*, el correo electrónico, las videoconferencias, los foros, la pizarra compartida, las audioconferencias, etc.
- Herramientas de creación y distribución de cursos: son aplicaciones de Internet donde se crean espacios de enseñanza-aprendizaje completos, como las plataformas Blackboard, Moodle, Edmodo, Udemy, etc.
- Herramientas de creación de materiales: a este apartado pertenece el *software* con el que se pueden crear contenidos de aprendizaje, ya sean simulaciones, ejercicios de evaluación, creación de páginas web o herramientas de autor.

### **I.1. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBEN TENER LAS HERRAMIENTAS WEB PARA SER ÚTILES Y FÁCILES DE USAR POR UN PROFESOR DE ELE?**

Las herramientas de Internet y, por extensión, las de autor, deben cumplir unos requisitos básicos para que la accesibilidad por parte del profesor inmigrante digital no sea excesivamente hostil y dificultosa. Las características básicas son:

- Sencillez de uso: el profesor debe ser capaz de aprender a utilizarlas sin excesivas complicaciones.
- Compatibilidad: estas herramientas tienen que ser compatibles con diferentes sistemas operativos (Windows, Mac, Linux, Android...) y navegadores variados (Opera, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Chrome...).
- Facilitadores del diseño pedagógico del curso, no obstaculizadores.
- Ayuda en diferentes niveles de complejidad: tutoriales, manuales y otras formas para aprender a utilizar la herramienta.
- Conexión a Internet no permanente y accesibilidad: debe ser posible realizar las actividades o acceder a los documentos sin conexión a Internet o desde cualquier lugar en el que se esté en ese momento. Asimismo cualquier persona con problemas visuales o auditivos debería poder acceder a este *software*.
- Trabajo colaborativo: tienen que favorecer el trabajo del grupo y la comunicación tanto síncrona como asíncrona entre alumno/alumno, profesor/alumno.
- Evaluación y seguimiento: promoverán la facilidad de evaluación de los estudiantes y el seguimiento por parte del profesor de los avances y participación de los aprendientes.

## 1.2. HERRAMIENTAS DE AUTOR

Existen multitud de definiciones para el concepto de *herramientas de autor*<sup>1</sup>, todas ellas caracterizadas por un mismo elemento: la no necesidad de formación específica por parte de los profesores para poder utilizarlas. Nosotros nos quedamos con la de Tom Murray, completa y acertada: “Las herramientas de autor son aplicaciones que tienen la intención de reducir el esfuerzo necesario para producir software, cargando con la responsabilidad en los aspectos mecánicos o la tarea, guiando al autor, y ofreciéndole elementos predefinidos que puede relacionar conjuntamente para satisfacer una necesidad particular” (2003: 341).

En resumen, las herramientas de autor son unos programas con plantillas preestablecidas a partir de los cuales el profesor puede crear contenidos de aprendizaje variados, con inclusión de contenido multimedia.

Existen multitud de herramientas de autor de fácil acceso y utilización, muchas de ellas gratuitas<sup>2</sup>:

.....  
1. Ejemplos de definiciones de herramientas de autor: Ecured: [http://www.ecured.cu/index.php/Herramientas\\_de\\_autor](http://www.ecured.cu/index.php/Herramientas_de_autor), basado en artículo de Rosana Larraz. CATEDU: <http://www.catedu.es/webcatedu/index.php/descargas/herramientas-de-autor>, basado en artículo de Rosana Larraz. Montero O’Farrill, José L. y Herrero Tunis, Elsa, en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/4.pdf>

2. Las direcciones de todas estas herramientas se incluyen en la bibliografía.





eXe Learning



Constructor Atenex



Malted



Cuadernia



Ardora



Lim



JClic



Squeak!

Squeak



Quandary



Languages online



LAMS



Educaplay



Rayuela



Hot Potatoes



Content Generator

### 1.3. SELECCIÓN DE HERRAMIENTAS DE AUTOR

Nuestra selección de cinco herramientas de autor está basada en las siguientes características:

- Su usabilidad y facilidad.
- La cantidad de manuales de ayuda existentes y foros o lugares informativos.
- Su accesibilidad.
- La calidad de los resultados.
- La cantidad de plantillas que ofrece.
- La inserción de multimedia.
- La posible inclusión del resultado en páginas web o su acceso sin conexión.
- La gratuidad.

En el siguiente cuadro veremos las características de cada una de las cinco herramientas seleccionadas, dónde obtener ayuda para utilizarlas, si se utilizan en línea, localmente o ambos, su usabilidad y el número de plantillas para realizar actividades que posee:



### Acceso

En línea: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/cuadernia/editor-cuadernia>

Descargable: <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?idContent=70658&>

Biblioteca de ODEs: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/cuadernia/biblioteca-odes>

### Usabilidad

- Fácil
- Interfaz amigable
- Inserción de audio, vídeo, imágenes
- Compatibilidad scorm

### Plantillas

- 24 Plantillas
- Posibilidad de crear audiolibros

### Ayuda

<http://cuadernia.educa.jccm.es/ayuda>



### Acceso

Descargable: <http://www.educalim.com/cdescargas.htm>

Ejemplos: <http://www.educalim.com/clibros.htm>

### Usabilidad

- Fácil
- Interfaz amigable
- Usa flash
- Pocas posibilidades de ítems en cada actividad
- Inserción de audio, vídeo e imágenes

### Plantillas

- 51 Plantillas

### Ayuda

<http://www.educalim.com/clab.htm>



#### Acceso

En línea: <http://constructor.educarex.es/constructor>

Descargable: <http://constructor.educarex.es/index.php>

Ejemplos: <http://constructor.educarex.es/constructor/plantillero/plantillero.html>

#### Usabilidad

- Dificultad media
- Interfaz sobria
- Muchas posibilidades
- Resultados excelentes
- Inserción multimedia
- Compatibilidad scorm

#### Plantillas

- 53 Plantillas

#### Ayuda

[http://constructor.educarex.es/constructor/constructor/tutorial/home\\_tutorial.html](http://constructor.educarex.es/constructor/constructor/tutorial/home_tutorial.html)



#### Acceso

En línea: <http://www.educaplay.com>

Ejemplos: [http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/idioma\\_actividad/es](http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/idioma_actividad/es)

#### Usabilidad

- Fácil
- Pocas posibilidades pero con muy buenos resultados
- Genera código de inserción en una web
- Admite audio y vídeo
- Posibilidad de crear videoquizes

#### Plantillas

- 14 Plantillas

#### Ayuda

<http://www.adrformacion.com/cursos/educaplay/educaplay.html>



### Acceso

Descargable: [http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/tecnologia\\_espanol/rayuela.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/rayuela.htm)

Ejemplos: <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos>

### Usabilidad

- Fácil
- Necesita flash
- Permite insertar links, texto, juegos guardados e imágenes

### Plantillas

- 13 Plantillas

### Ayuda

[http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/tecnologia\\_espanol/rayuela.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/rayuela.htm)

## I.4. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS CON LAS HERRAMIENTAS DE AUTOR PROPUESTAS

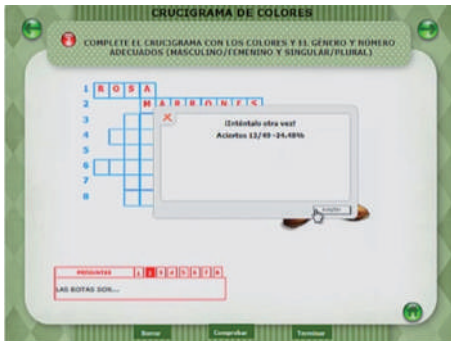
### Constructor Atenex



Presentación de léxico con imágenes y audio



Inserción de actividades externas



Comprobación inmediata de resultados



Inserción de vídeo

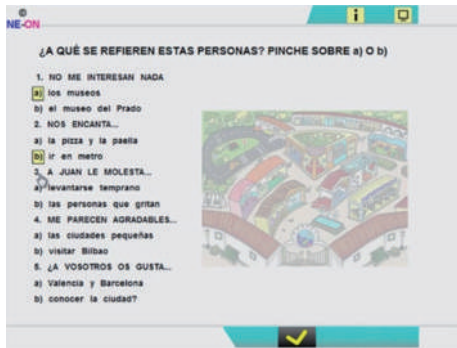
### Edilim



Entorno flash



Autocorrección

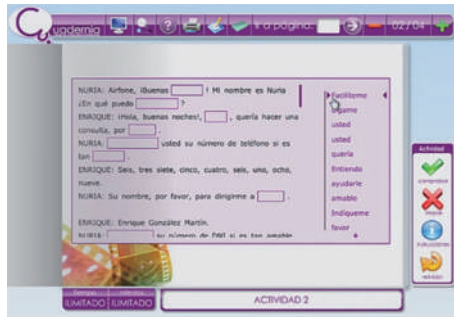


Interfaz muy agradable

## Cuadernia



Libro digital. Inserción multimedia



Mucha variedad de actividades

## Educaplay



Crucigramas sonoros



### Videoquizes

### Rayuela


**NIVEL INICIAL**  
**¿En qué parte de la casa?**



Ficha del profesor  
 Ficha del alumno

Rayuela


 Si tienes hambre y quieres prepararte una hamburguesa, ¿en qué parte de la casa puedes hacerlo?


**Vamos a jugar**

Relaciona los elementos de las tres columnas. En las dos primeras encontrarás actividades y en la tercera, las partes de la casa donde normalmente las realizamos.

**Vamos a jugar**

Relaciona los elementos de las tres columnas. En las dos primeras encontrarás actividades y en la tercera, las partes de la casa donde normalmente las realizamos.

Ver	el sol	en el dormitorio
Fregar	la televisión	en el estudio
Lavarse	con amigos	en el comedor
Tomar	la siesta	en el salón
Dormir	los deberes	en el baño
Hacer	los dientes	en la cocina
Cenar	los platos	en la terraza

Repetir  **0** Aciertos | Fallos **0**

### Pasatiempos del CVC

### Corrección inmediata

## 2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DE HERRAMIENTAS DE AUTOR PARA/EN CLASE

VENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"><li>· Autonomía del alumno</li><li>· Actividades motivadoras</li><li>· Integración curricular</li><li>· Atractivas y dinámicas</li><li>· Contextualización</li><li>· Trabajo colaborativo y acceso a mayor número de aprendientes</li><li>· Se pueden utilizar como parte de las actividades de clase o como tarea</li><li>· Evaluación del profesor</li></ul>
DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"><li>· Soledad y ansiedad del aprendiente motivada por el entorno de aprendizaje</li><li>· Distractores (la forma frente al contenido)</li><li>· Problemas técnicos</li><li>· Necesidad de formación del profesorado</li><li>· Obsolescencia a corto plazo</li><li>· Tiempo necesario para la creación de actividades</li><li>· Problemas de accesibilidad</li><li>· Centros no preparados para su uso</li></ul>

## 3. CONCLUSIONES

El uso de herramientas de autor (y de las Tecnologías de Información y Comunicación en general), ha traído consigo una necesidad de adaptación por parte de los docentes, en su mayoría inmigrantes digitales, debido fundamentalmente a la dificultad por parte de estos de cambiar su modo de enseñar. En general los docentes inmigrantes digitales han querido “sumar” las nuevas tecnologías a su habitual modo de dar clase y en muchas ocasiones los resultados no han sido los deseados. Es indispensable el reciclaje y la adaptación a los nuevos tiempos e integrar los nuevos programas y herramientas al proceso curricular, no como elemento accesorio, sino imprescindible y facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, las nuevas herramientas e Internet promueven características impensables hace unos pocos años:

- el trabajo colaborativo;
- la autonomía del aprendiente;
- la utilidad de estos materiales en todas las fases del currículo;
- los cambios en la formación tecnológica y pedagógica de profesores y su adaptación a los nuevos medios. No se puede cerrar los ojos ante los cambios;
- la rapidez con la que estos medios se transforman (de la web 1.0 a la 2.0, 3.0 y 4.03);
- entorno de enseñanza “complejo y flexible” (Carmona e Ibáñez, 2011: 3)

.....  
3. [http://www.paradigmatecnologico.com/portfolio/imasd\\_es/web-4-0-2/](http://www.paradigmatecnologico.com/portfolio/imasd_es/web-4-0-2/)



Las ventajas de las herramientas de autor son innegables (Marquès, 2003) aunque tampoco suponen la panacea que resuelve todos los problemas y crean clases (presenciales o no) efectivas. Hay problemas derivados de ellas, y en general de las TICs, como son la brecha digital o el impacto ambiental, que no debemos dejar de lado.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARMONA Fernández, Juan José y José Luis IBÁÑEZ LUQUE (2011): «Pedagogía crítica y web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula», *REIFOP*, 14, [en línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031007>
- DE BENITO CROSETTI, Bárbara (2000): «Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet», *EduTec, Revista electrónica de tecnología educativa*, 12, [en línea], <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/deBenito.html>
- ECURED (s.d.): *Herramientas de autor*, [en línea], [http://www.ecured.cu/index.php/Herramientas\\_de\\_autor](http://www.ecured.cu/index.php/Herramientas_de_autor)
- FAINHOLC, Beatriz (2007): «Necesarias reflexiones críticas frente al uso (y abuso) de la web 2.0», *Cuaderns Digitals*, [en línea], [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_772/a\\_10414/10414.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_772/a_10414/10414.html)
- LARRAZ, Rosana (2009): «Herramientas de autor y aplicaciones web gratuitas», *Cuaderno intercultural*, [en línea], <http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/herramientas-de-autor-y-aplicaciones-gratuitas/>
- MARQUÈS, Pere (1996): *El software educativo*, Barcelona: UAB, [en línea], [http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques\\_software/](http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques_software/)
- MARQUÈS, Pere (2003): *Software educativo multimedia: tipologías*, Barcelona, UAB, [en línea], <http://peremarques.pangea.org/tipologi.htm>
- MONTERO O'FARRILL, José L. y Elsa HERRERO TUNIS (2008): «Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital», *PixelBit*, 33, 19-72, [en línea], <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/4.pdf>
- MURRAY, Tom (2003): *Authoring Tools for Advanced Technology Learning Environments*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, [en línea], <http://www.tommurray.us/atoolsbook/>
- PARADIGMA TECNOLÓGICO (s.d.): [en línea], [http://www.paradigmatecnologico.com/portfolio/imasd\\_es/web-4-0-2/](http://www.paradigmatecnologico.com/portfolio/imasd_es/web-4-0-2/)
- PRENSKY, Marc (2001): «Digital natives, digital immigrants», *On the Horizon*, MCB University Press, 9 (5), [en línea], <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

## Herramientas de autor

- Ardora: [http://webardora.net/index\\_cas.htm](http://webardora.net/index_cas.htm)
- Content Generator: <http://www.contentgenerator.net>
- eXeLearning: <http://exelearning.net>
- Hot Potatoes: <http://hotpot.uvic.ca>
- JClíc: <http://clíc.xtec.cat/es/jclíc>
- LAMS: <http://www.lamsinternational.com>
- Languages online: <http://www.education.vic.gov.au/languagesonline>

- Malted: <http://recursostic.educacion.es/malted/web>
- Quandary: <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>
- Squeak: <http://squeak.educarex.es/Squeakpolis/5>

# *La enseñanza de español y la Web 3.0: aplicación de la semántica en la Red*

PAULA BEIRO DE LA FUENTE  
Instituto Bilingüe Károlyi Mihály de Budapest, Secciones Bilingües, MCDE  
Recursos ELE

## **RESUMEN**

La comunicación en Internet ha cambiado notablemente desde la Web 1.0 hasta la Web 2.0 o Internet participativa. Afortunadamente la evolución de Internet no ha acabado, y según los analistas de la Red, el siguiente paso consiste precisamente en una evolución del lenguaje usado en ella. Estamos hablando de la Web 3.0 o la Web Semántica.

Tanto los docentes como los aprendientes de E/LE ya han visto modificada la metodología y el aprendizaje con la entrada y el posterior uso mayoritario de las nuevas tecnologías.

En la presente comunicación trataremos de presentar los cambios que la Web 3.0 o Web Semántica supondrán para el lenguaje en general y para la enseñanza del español en particular.

## **DE LA WEB 1.0 A LA WEB 2.0**

Internet ha evolucionado de manera muy rápida en muy poco tiempo. Su propia creación, evolución e implantación supuso una revolución en el modo de informar a sus usuarios. “A medida que Internet creció durante los años 1980 y principios de los años 1990, mucha gente se dio cuenta de la creciente necesidad de poder encontrar y organizar ficheros e información”<sup>1</sup>.

La conocida hoy en día como Web 1.0 o, lo que es lo mismo, la primera Internet comercial, era aquella que se caracterizaba principalmente por ser unidireccional y estar realizada sobre contenidos estáticos.

Las primeras páginas que vimos en Internet publicaban contenidos de texto que, una vez editados, no se actualizaban salvo que el administrador de la página modificase dichos contenidos y volviese a subir la web de nuevo a Internet.

El objetivo de la Web 1.0 era principalmente divulgativo. En la Red comenzaron a colgarse documentos e información básicamente cultural hasta que las empresas quisieron empezar a formar parte de este escaparate.

.....  
1. Curs d'estiu Com utilitzar Internet amb confiança i seguretat de la Universidad Pompeu Fabra.

Los problemas que planteaba la Web 1.0 se basaban fundamentalmente en la tecnología. En primer lugar, las primeras webs nacieron con diseños muy pobres, debido a lo poco que estaba refinada aún la tecnología, y con contenidos que quedaban obsoletos muy rápidamente, al ser la actualización de la información un proceso muy complejo y sólo realizable por los administradores web.

Este contenido estático propiciaba que los visitantes no encontrasen un motivo para volver a una página, ya que la información que podrían encontrar ya era conocida.

La Web 2.0 o Participativa supuso un cambio radical. El origen de este término proviene de un artículo de Tim O'Reilly, publicado el 30 de septiembre de 2005, titulado *What Is Web 2.0*.

Según O'Reilly, son 7 los principios constitutivos de la Web 2.0: Internet como plataforma de trabajo; el fortalecimiento de la inteligencia colectiva; la gestión de bases de datos como competencia básica; el fin del ciclo de las actualizaciones de versiones de software; los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad; el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

La Web 2.0 presenta numerosas ventajas sobre la Internet clásica: la tecnología permite que cualquier usuario con un mínimo de conocimientos pueda actualizar el contenido, pero sobre todo permite la interacción entre emisor y receptor, se trata de la retroalimentación llevada a la Red.

De esta revolución nacieron las redes sociales, las wikis, la colaboración, la posibilidad de compartir, de opinar y de modificar los contenidos.

## **LA WEB 3.0 O WEB SEMÁNTICA**

Hasta el momento, podemos ver claramente que la Web ha pasado por tres etapas o generaciones:

- 1ª Generación o Generación de Contenido Estático
- 2ª Generación o Generación de Contenido Dinámico o Interactivo
- 3ª Generación o Generación de Contenido Colaborativo

No obstante, la evolución continua de la tecnología hace un poco complicado establecer los límites exactos de fecha a partir de los cuales podemos hablar de la web de una u otra generación, ya que en la realidad lo que vemos es una superposición de cada una de estas generaciones según el sitio web que examinemos.

La 3ª Generación de la Web, que es la que dará paso a la Web Semántica, es el modelo que se está imponiendo poco a poco, que va haciendo uso de las capacidades adquiridas en la generación anterior y que permite que la experiencia del usuario con la Web mejore espectacularmente.

La Web 3.0, Web Semántica o Web de Datos es otra vuelta de tuerca de la web. Se basa en aplicaciones web que se conectan a otras aplicaciones web, a fin de enriquecer la experiencia de las personas.

La Web Semántica dará herramientas a las máquinas para interpretar la información. Es decir, consistirá en incorporar Internet a nuestras vidas de una manera más eficiente.

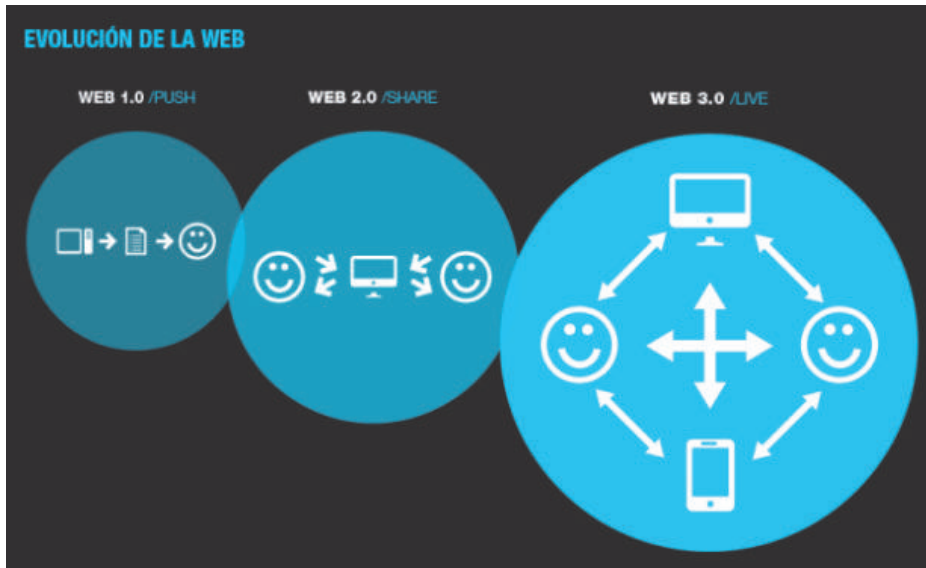


Juan Luis Bermúdez (2013)

La Web 3.0 está considerada como la siguiente etapa a la Web 2.0 o Web Social, y aunque aún no se han consolidado en la sociedad todos los cambios concernientes a esta nueva etapa de Internet, existen numerosos avances propios de esta nueva tecnología que ya se han sumado a la experiencia de los internautas.

Los expertos coinciden en que la Web 3.0 no es un nuevo servicio *per se*, sino que significa una evolución de Internet. De hecho algunas de las características de este nuevo paso ya están en funcionamiento.

Según Berners-Lee, Gendler y Lassila, en la revista *Scientific American* en mayo de 2001, "La Web Semántica no es una nueva Web, es una extensión de la Web actual en la que la información se presenta con un significado bien definido, permitiendo a los ordenadores y a las personas trabajar conjuntamente".



Alfredo Vela (2013)

“La Web Semántica y los Servicios Web Semánticos, son una extensión de la Web tradicional en donde los recursos están anotados de forma que los ordenadores pueden comprender la función o servicio que proporcionan”<sup>2</sup>.

La Web Semántica es una Web extendida, dotada de mayor significado en la que cualquier usuario podrá encontrar respuestas a sus preguntas de forma más rápida y sencilla gracias a una mejor definición de la información.

Según Eric Schmidt, Director General de Google, en la Web 3.0 las aplicaciones web serán las protagonistas y “podrán trabajar todas juntas, serán relativamente pequeñas, gestionarán datos que estarán “en la nube”, podrán ser ejecutadas en cualquier dispositivo (PC, móvil), serán muy rápidas y muy personalizables, se podrán distribuir viralmente (redes sociales, correo electrónico)...”.

La Web 3.0 también supone la solución a dos de los mayores problemas del paso previo de la Red: la heterogeneidad de fuentes de información y la sobrecarga de la misma.

Debido a la gran cantidad de información hoy en día en Internet, resulta difícil encontrar lo que se busca en ella. A esto se une que la manera de hacerlo no resulta natural según la comunicación interpersonal. En lugar de hacer que el canal se adapte a nuestra manera de pensar, actualmente son los usuarios quienes buscan de un modo de hacerse entender con los buscadores, pero que no es la manera habitual en la que se comunican. Por ejemplo, en lugar de realizar una búsqueda en Internet como “Busco una

.....  
 2. Web Semántica y servicios web semánticos, Santiago Márquez Solís (2007).

habitación de hotel en Madrid lejos del aeropuerto”, los usuarios se han acostumbrado a hacerlo en el “lenguaje de los indios”: “habitación hotel Madrid lejos aeropuerto”. Sin embargo las soluciones que nos dará la segunda búsqueda no serán en ningún caso las que queremos, ya que ofrecerá resultados de habitaciones de hotel en Madrid tanto lejos como cerca del aeropuerto.

En este punto entra en funcionamiento el concepto que denomina a esta nueva internet como Semántica. Igualmente cobran importancia los buscadores semánticos para darle forma a la Web 3.0.

### **IMPORTANCIA DE LOS BUSCADORES EN LA INTEGRACIÓN DE LA WEB 3.0**

A medida que la Web creció, se crearon los buscadores y los directorios web para localizar las páginas en la Red y permitir a las personas encontrar cosas. “El primer buscador web completamente de texto fue *WebCrawler* en 1994. Antes de *WebCrawler*, sólo se podían buscar títulos de páginas web. Otro de los primeros buscadores, *Lycos*, fue creado en 1993 como un proyecto universitario”<sup>3</sup>.

*Lycos*, por otra parte, fue el primer buscador en conseguir éxito comercial. Tras él durante los últimos años de la década de los 90 los buscadores se hicieron muy populares entre los usuarios. Algunos como *Yahoo!* (fundado en 1995) y *Altavista* (fundado en 1995) fueron los respectivos líderes de la industria.

A partir de los primeros años de la década de 2000, el tamaño de las bases de datos se disparó y por tanto hubieron de ser modificadas las tecnologías de búsqueda. Entonces, el ordenamiento por relevancia se convirtió por primera vez en la cuestión principal para enumerar los resultados. Ante este cambio, el sistema de búsqueda de *Google* se hizo el más popular.

Se considera que la Web 3.0 será el fin de los buscadores clásicos. Los buscadores semánticos futuros podrán encontrar resultados más exactos y eficientes que los buscadores sintácticos actuales. Los buscadores semánticos pueden facilitar los resultados específicos y concretos.

Gracias a los buscadores semánticos, se enriquecerá notablemente el uso de la Red por parte de los internautas.

Un buscador semántico es aquel que no da enlaces clasificados por relevancia, autoridad y demás menesteres, un buscador semántico es aquel que da respuesta a tus preguntas.

De esta manera, la Web Semántica propone ayudar a los ordenadores a “leer” y a usar la Web.

.....  
3. Curs d'estiu Com utilitzar Internet amb confiança i seguretat de la Universidad Pompeu Fabra.

The screenshot shows the WolframAlpha interface. At the top, the search bar contains the text "New York Times vs Wall Street Journal". Below the search bar, there is a note: "Assuming 'New York Times' is a periodical | Use as an internet domain instead". The main results section is titled "Input interpretation:" and shows "The New York Times (periodical) | The Wall Street Journal (periodical)". Below this, there is a table titled "Basic properties:" comparing the two publications.

	The New York Times	The Wall Street Journal
circulation	1.001 million	2.012 million
publisher	New York Times Company	News Corporation Ltd.
country	United States	United States
website	www.nytimes.com	www.wsj.com

Below the table, it says "(based on 2008 estimates)". At the bottom of the results, there are links for "Computed by: Wolfram Mathematica", "Source information", and "Download as: PDF | Live Mathematica".

Ejemplo de resultados con Wolfram Alpha un buscador semántico. Lluís Codina (2009)

## ¿QUÉ SUPONE LA WEB SEMÁNTICA EN CUANTO A LA DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL?

La Web Semántica supone ciertos cambios que afectan directamente al español y a su difusión en la Red:

- El lenguaje como dueño y señor en la Red.
- El uso del lenguaje natural. Ya no nos comunicaremos en los buscadores como los indios.
- La riqueza del español valorada como debe: sinonimia y polisemia en las búsquedas digitales.
- Se tendrá en cuenta la ortografía en las búsquedas: acentos y signos de puntuación.

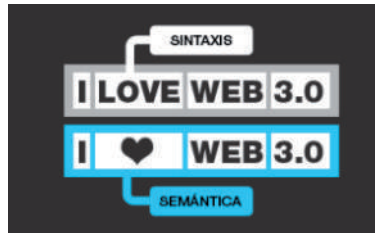
En la Web Semántica el buscador “entiende (lo que se le pide), comprende (el contenido de los sitios), valida (si lo encontrado corresponde a lo pedido) y deduce (nueva información sobre la ya obtenida)” (Tim Berners-Lee, 2001).

Según Berners-Lee, principal impulsor de la Web Semántica, para que los buscadores puedan entender una consulta, comprender sitios web, validar información y deducir nuevo material es preciso estandarizar:

- El alfabeto
- Las referencias
- El lenguaje
- El formato



- Las anotaciones sobre significados
- Los conceptos generales
- Las reglas y sistemas de deducción



*Alfredo Vela (2013)*

El papel del profesional del español en esta Web es fundamental. Esta nueva evolución de Internet debería ser creada, en la parte que no requiere ingeniería, por filólogos, lingüistas y especialistas en palabras, ya que supone un momento clave para el posicionamiento del español y de su cultura en Internet.

Permitir que el contenido sea aportado por otros puede suponer que sea incorrecto, que caiga en estereotipos, que nuestra lengua y cultura se distorsione.

El profesional del español puede participar en la creación de la Web Semántica ofreciendo páginas Web con contenidos de calidad: originales y que eviten la duplicidad; prestando especial atención a la gramática y la ortografía: enseñar con nuestro ejemplo. En este nuevo periodo contará con mayor presencia la riqueza léxica del español en la Red: sinónimos, términos apropiados. Para que la Web Semántica funcione correctamente y dirija a información sobre el español de manera conveniente, dicha información debe estar creada con contenido relacionado entre sí, enlazado correctamente y con especial atención a la coherencia. El estilo también es una parte imprescindible que necesita estar cuidada: la estructura y longitud de los párrafos y la puntuación.

Éste es un momento propicio además para definir el contenido que se encontrará sobre el español en la Web Semántica, y por supuesto, desvincular lo español de los tópicos y estereotipos.

La correcta indexación en buscadores, el uso de etiquetas y de palabras clave ayudarán a que las búsquedas sobre la enseñanza del español se encuentren en un lugar principal en Internet.

### **LOS PRÓXIMOS PASOS**

No se espera que esta evolución se estanque en este punto. Los expertos miran ya hacia la Web 4.0 o Ubicua, cuyo objetivo es unir las inteligencias a fin de que tanto las personas como los ordenadores se comuniquen entre sí para generar la toma de decisiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Fernando y David ZURDO (1998): *Buscadores de Internet: guía rápida*, Madrid: Paraninfo.
- BRESLIN, John G., Alexandre PASSANT y Stefan DECKER (2009): *The Social Semantic Web*, Berlin: Springer.
- CABERO ALMENARA, Julio (2012): *Web 2.0: innovación e investigación educativa*, Caracas: Universidad Metropolitana.
- CACHEDA SIJO, Fidel, Juan Manuel FERNÁNDEZ LUNA y Juan Francisco HUETE GUA-DIX (2011): *Recuperación de información un enfoque práctico y multidisciplinar*, Madrid: RA-MA.
- CARR, Nicholas (2009): *El gran interruptor: el mundo en red, de Edison a Google*, Barcelona: Deusto.
- CASTAÑO GARRIDO, Carlos y Julio ALMENARA CABERO (2009): *Web 2.0: el uso de la web en la sociedad del conocimiento: investigación e implicaciones educativas*, Caracas: Universidad Metropolitana.
- CASTELLANOS, Javier (2011): *Manual imprescindible de las TIC en la educación*, Madrid: Anaya.
- CODINA, Lluís, Mari Carmen MARCOS y Rafael PEDRAZA (2009): *Web semántica y sistemas de información documental*, Gijón: Trea.
- COPE, Bill, Mary KALANTZIS y Liam MAGEE (2011): *Towards a Semantic Web: Connecting Knowledge in Academic Research*, Oxford: Chandos.
- NENTWICH, M. y R. KONIG (2012): *Cyberscience 2.0: Research in the Age of Digital Social Networks*, Frankfurt: Campus Verlag.
- DOMÍNGUEZ, Revuelta, Francisco IGNACIO y Lourdes PÉREZ SÁNCHEZ (2009): *Interactividad en los entornos de formación on-line*, Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- FENSEL, Dieter (2005): *Spinning the Semantic Web: Bringing the World Wide Web to its Full Potential*, Cambridge: MIT Press.
- FENSEL, Dieter, John DOMINGUE y James A. HENDLER, (2011): *Handbook of Semantic Web Technologies*, Londres: Springer.
- FERNÁNDEZ BREIS, Jesualdo Tomás (2007): *Evaluación en e-learning basada en tecnologías de la web semántica de procesamiento del lenguaje natural*, Murcia: DM.
- FERNÁNDEZ HERMANA, Luis Ángel (2012): *Historia viva de Internet: Los años de en.red.ando*, Barcelona: UOC.
- FUMERO, Antonio y Genís ROCA (2007): *Web 2.0*, Madrid: Fundación Orange.
- GALLEGO, Domingo J. y Mabel ÁLVAREZ (2013): *Capacitación y gestión del conocimiento a través de la web 2.0*, Madrid: Dykinson.
- GRANÉ, Mariona y Cilia WILLEM (2009): *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*, Barcelona: Laertes.
- LABRA GAYO, José Emilio (2011): *Web semántica: comprendiendo el cambio hacia la web 3.0*, A Coruña: Nebiblo.
- LEIVA MEDEROS, Amed Abel y Vadia ESTÉVEZ CHAVIANO (2008): *Una propuesta para la búsqueda semántica de recursos Web de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, La Habana: Editorial Universitaria.
- MACIÁ DOMENE, Fernando (2012): *Posicionamiento en buscadores*, Madrid: Anaya Multimedia.
- MORILLO MACHADO, Laurimar Isabel (2011): *La Web Semántica en los entornos virtuales de aprendizaje*, LA Habana: Editorial Universitaria.
- NAFRÍA, Ismael (2008): *Web 2.0: el usuario, el nuevo rey de internet*, Barcelona: Gestion 2000.
- OMELAYENKO, Borys y Michel KLEIN (2003): *Knowledge Transformation for the Semantic Web*, Tokyo: Ohmsha.

- PANO, Ana (2008): *Dialogar en la Red: la lengua española en chats, e-mails, foros y blogs*, Bern: Peter Lang.
- PASSIN, Thomas B. (2004): *Explorer's Guide to the Semantic Web*, Greenwich: Manning.
- PASTOR SÁNCHEZ, Juan Antonio (2011): *Tecnologías de la web semántica*, Barcelona: Editoria: UOC.
- PINILLA GÓMEZ, R. y F. VILCHES (2012): *Accesibilidad y ciberlenguajes: neologías en Internet*, Dykinson: Madrid.
- RANZ ABAD, Jesús (1997): *Breve historia de Internet*, Madrid: Anaya Multimedia.
- SUGURMARAN, Vijayan y Jon ATLE GULLA (2012): *Applied Semantic Web Technologies*, Londres: Taylor & Francis.
- VILCHES, Fernando y Tomás ALBALADEJO (2011): *Un nuevo léxico en la red*, Madrid: Dykinson.
- VV.AA. (2010): *El lado oscuro de Google: historia y futuro de la industria de los metadatos*, Barcelona: Virus.
- VV.AA. (2010): *La evolución de Internet*, Madrid: Fundación Telefónica.
- YUS RAMOS, Francisco (2001): *Ciberpragmática: el uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.



# *La Lingüística Aplicada a la enseñanza de Literatura en el contexto del Marco*

AURORA BIEDMA TORRECILLAS  
Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

## RESUMEN

En el análisis del discurso de una lengua hay que determinar aspectos concretos de cada una de sus modalidades. El discurso literario forma parte del sistema y debe ser enseñado como tal a los estudiantes de una segunda lengua. Tiene unas particularidades específicas a las que podemos acercarnos con dos objetivos desde la Lingüística Aplicada, bien como muestra para transmitir esa lengua, bien como objeto de estudio en sí mismo desde la lengua que se aprende.

El concepto Literatura es tan amplio como los individuos que lo conciben, de ahí que también sea malinterpretado y manipulado desde diferentes puntos de vista.

Si partimos de esta afirmación podríamos caer en la trampa de limitarnos a buscar una definición correcta y, en consecuencia, sería como limitar el lenguaje. Vayamos por partes. Tradicionalmente se ha considerado la Literatura como una forma del lenguaje ajena a la realidad del hablante, de ahí que se la haya venido estudiando desde el punto de vista de la Estilística como si se tratara de un experimento del sistema lingüístico que nada tenía que ver con el sistema de la conversación en un supermercado, por ejemplo. Este aspecto fue extralimitándose a una nueva perspectiva con el enfoque comunicativo, toda vez que se empezó a tener en cuenta el contexto pragmático y, en consecuencia, toda la carga cultural que conlleva. Baste recordar el famoso artículo de Lourdes Miquel<sup>1</sup> donde establecía los tres tipos de cultura: la “Cultura” con mayúscula, la “cultura” con minúscula y la “Kultura” con K. Aunque, bien es verdad, que el rechazo hacia el discurso literario en los inicios del comunicativismo era evidente, no podemos culparlo de ello totalmente ya que venía marcado por el mal enfoque de la estilística y al hecho de considerar la obra literaria como una muestra “elevada” de lengua, por lo que había que abordarla como un modelo de la Cultura con mayúscula y del buen uso del idioma. De ahí que incluso, muchos docentes y especialistas en Filología se decantaran por “ser de lengua o de literatura” como si fueran universos separados.

A lo largo de las últimas décadas, la Lingüística Aplicada ha ido ampliando su campo de investigación y ha llegado al concepto del texto literario como muestra de una lengua igual que cualquier otra forma de discurso, cada cual con sus características (de las que hablaremos más adelante).

Según el Marco en su apartado 4.6 cualquier forma de producción lingüística para ser intercambiada es un texto: “El término *texto* se utiliza para referirse a cualquier frag-

.....  
1. Véase el artículo de Miquel (2005: 511-531).

mento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian [...]. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia”<sup>2</sup>.

Y clasifica en un listado de 10 tipos de texto orales y 21 escritos las posibilidades textuales de una lengua. Entre ellos y al mismo nivel establece una conversación telefónica y un discurso oficial y un libro de ficción o no ficción y un folleto publicitario.

Dice el Marco: “El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, a su vez, pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua” (MCER, 2002: 95).

Queda, pues, establecido que el Marco considera los textos literarios como una forma más de texto y su transmisión no depende de la competencia literaria sino de la competencia lingüística y cultural general del “usuario” de esa lengua, igual que ocurre con otro tipo de producto textual.

Como cada producto textual, los textos literarios tienen características distintas a otros, sin embargo, también es cierto que abarcan todas las competencias comunicativas de la lengua (las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas). Llegados a este punto, nos vamos a detener en la competencia cultural, recogida con amplitud en el capítulo 6 del Marco. La lengua y la cultura conforman un todo indisoluble desde la teoría de la comunicación, ya que la primera es resultado de la segunda y a su vez vehículo de expresión<sup>3</sup>. El producto textual literario es la manifestación lingüística con mayor número de recursos y abarca el mayor número de elementos culturales desde los que parte para su función estética, bien como reflejo de su cultura o bien para la manipulación de la misma con algún fin particular de la comunicación.

La profesora Acquaroni establece cuatro elementos que apoyan esta idea para mostrar la dimensión del texto literario en la enseñanza de LE:

El texto literario, en el ámbito de la enseñanza de una LE/L2, y en relación con la cultura meta, puede servir como: 1. Abastecedor de información cultural explícita (historia, autor, obra...), 2. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita, 3. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y 4. Producto o manifiesto cultural en sí mismo (que implica la CI) (2007: 63-64).

Desgraciadamente en los inicios del método comunicativo los planteamientos epistemológicos hacia el estudio de la literatura quedaron muy debilitados a favor de la enseñanza de la lengua en los procesos de comunicación básica. Tal vez debido al abuso que se hizo de este tipo de texto en el método tradicional y desde enfoques muy alejados del tratamiento como expresión de lengua y centrados en la manifestación de una herencia histórica literaria de la lengua que se aprende.

.....  
2. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, (2002: 91).  
3. Rosana Acquaroni apunta esta idea (2007: 61-62).

Por fortuna, las tendencias actuales están reparando ese error y la literatura empieza a considerarse como una competencia necesaria en el aprendizaje de una lengua. El Marco en el capítulo 4 hace una llamada de atención hacia la actitud de los docentes ante el texto literario y establece que no puede ser una parte superficial de los estudios de lenguas modernas ya que contribuyen a la herencia cultural europea:

Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de Referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Así, pues, veamos cómo acercarnos a este mandato del Marco.

El acercamiento al texto literario se puede plantear desde dos enfoques diferentes considerando el objeto de estudio. Es decir, por un lado, utilizar el texto literario como un texto más en la clase de enseñanza de lengua o, utilizarlo como objeto en sí mismo en la clase de literatura en L2. Ambos planteamientos responden al mismo principio de expresión discursiva de una lengua, pero la metodología a seguir debe ser diferente. En el primer caso, muchos de los aspectos definitorios de lo literario quedan sin determinar porque simplemente no es necesario hacerlo. Me gustaría insistir en esta idea toda vez que habría que definir primeramente qué es “lo literario”. Como hemos venido diciendo cualquier producto textual es un producto de un conjunto de elementos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, pero lo que varía es la manera de enseñar esos aspectos. La metodología que se emplea en la clase de lengua se centra determinados aspectos de ésta, a saber:

Estrategias discursivas, léxico, recursos gramaticales, contexto dentro del discurso, sentido y destrezas. Y las actividades se centran en la descomposición del texto para llegar a su comprensión lectora lo más cercana posible, según el nivel del alumno (abordaremos este aspecto más adelante).

La empleada en el curriculum de una clase de literatura de L2 se plantea reconstruir el texto considerando además otros aspectos tales como el texto como representación de pensamientos, la escritura creativa como estrategia de lectura<sup>4</sup>, las ideas internas del texto, la intencionalidad, la ideología y la visión del mundo desde el contexto histórico, conceptual y personal del autor. Esto supone un paso más allá de la competencia lectora, también interviene la interpretación en la recepción del discurso. De esta forma llegamos a la aplicación de la Lingüística a la recepción de un texto en una lengua en su grado máximo de representatividad<sup>5</sup>. Esa es la diferencia en el enfoque metodológico y lo que ha llevado en muchas ocasiones a la confusión ya que, o bien se ha “utilizado” el texto literario como excusa en la clase de lengua, o bien se ha “limitado” a la mera manifestación cultural e histórica de un movimiento literario ajeno al uso real de la lengua. Se trata, pues, de acercarse al texto literario como otra forma más de discurso

4. Sanz propone utilizar los textos literarios con la triple finalidad de desarrollar las competencias léxico-gramatical, discursiva e intercultural de los estudiantes y, entre otros contenidos que se abordan, apunta este aspecto del discurso literario (2006: 5).

5. Las características de ambos enfoques ya las planteamos Lamolda, M.A y Biedma, A en un taller de presentación en 2003.

que permite al aprendiz sensibilizarse con un campo más amplio de estilos en la nueva lengua y los diferentes momentos en los que se emplean. Leer textos literarios les ayudará a entender y a apreciar múltiples niveles de significado y manipulación de las normas establecidas para conseguirlos, de ahí la necesidad de facilitarles mecanismos de aprendizaje y estrategias apropiadas para la adquisición de la competencia literaria. Hay que enseñarles a leer como apunta Marta Sanz (2006:16):

Ambas dimensiones —la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia— se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora —tanto del docente, como del discente— que a veces, representa el mayor escollo en la didáctica, entendida en un sentido amplio: sabemos juntar las letras, pero no sabemos leer.

El cambio de perspectiva en los últimos años implica que tanto los docentes como los aprendices deben cambiar y adaptar sus creencias en el aprendizaje. El profesor Richards (1996) distingue dos tipos de conocimiento que influyen en cómo entienden y ponen en práctica los profesores en sus clases, él plantea que establecen por un lado, los contenidos relacionados con la materia objeto de estudio, con el currículum y cómo pueden ser presentados y, por otro lado, la filosofía personal y subjetiva del docente y a lo que él considera qué es lo mejor. Este último aspecto, pensamos que es el más controvertido ya que muchos de nosotros tendemos a reproducir los papeles que hemos visto en nuestros profesores y, en el caso que nos ocupa, el texto literario siempre nos lo ha presentado como algo determinado y cerrado con una única base de interpretación y como algo fuera de la realidad del alumno. Estas perspectivas pesan en muchos de los diseños curriculares que ha habido hasta ahora.

Las decisiones sobre la planificación se toman tras un proceso de reflexión que varios autores han concretado en preguntas directas tales como<sup>6</sup>: ¿Qué quiero que mis alumnos aprendan en esta clase? ¿por qué debo enseñar esta clase? ¿cómo se conecta la clase con lo que mis alumnos ya saben? etc.

El Marco nos ayuda en esta tarea y nos proporciona a su vez una variedad de objetivos de enseñanza y aprendizaje que determinan el diseño curricular y las directrices para elegir las herramientas necesarias<sup>7</sup>:

- a) En función del desarrollo de las competencias generales del alumno, esto es, con el conocimiento declarativo del alumno (“el saber”), sus destrezas y habilidades (“el saber hacer”), la personalidad y las actitudes del alumno (“el saber ser”) y con la capacidad de aprender.
- b) En función de la extensión y la diversificación comunicativa de la lengua, es decir, el componente pragmático, el componente lingüístico y el componente sociolingüístico. En relación a uno de ellos o de todos a la vez.

.....  
6. En cuanto a contenidos de diseño curricular véase Richards y Lockhart (1996), en cuanto a selección de materiales sirvan de referencia los cuadros de análisis de materiales literarios que establece Lazar (1993), la reflexión sobre la determinación de los papeles del profesor y el alumno que hace Wright (1989) y sobre el pensamiento en torno a cómo aprender una lengua que analiza C. Ramos (2007). El Marco a su vez también establece las funciones del profesor en el apartado 6.4.2 (2002: 142-143).

7. Véase el capítulo 6 del MCER (2002: 133-136).



- c) En función de la mejor actuación en una o más actividades de la lengua específicas, de este modo los objetivos pueden tener relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Sin olvidar que se puede hacer más énfasis en una de estas nociones si es lo que se precisa.
- d) En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado (ya sea el ámbito público, el profesional, el educativo o el personal).
- e) En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas.

El diseño curricular es, pues, el punto de partida sin el que es imposible abordar la enseñanza de una lengua y los aspectos concretos que deseemos transmitir a los aprendices.

En el caso que nos ocupa en esta comunicación nuestro diseño va a ir dirigido hacia la consecución de la competencia literaria en L2 partiendo del texto literario como agente transmisor de una lengua. Resulta evidente que el peso del discurso literario recae en la estrategia de comprensión lectora, pero no es la única que se tenga que ver implicada en el proceso de descodificación, si bien esta forma de discurso permite una continua mirada e interpretación a pesar de la separación entre el emisor y el receptor, por lo que esta perspectiva ha de estar en las herramientas del diseño curricular.

Hemos tocado varios aspectos hasta ahora que, por falta de tiempo, no podemos desarrollar más detalladamente, sin embargo, consideramos necesario, al menos, mencionarlos para tenerlos presentes en el desarrollo de una propuesta didáctica.

A partir de aquí vamos a plantear ejemplos de propuestas didácticas en los tres niveles base del Marco tomando como partida un mismo producto textual literario. En este punto surge el primer punto controvertido y es el de si un texto puede presentarse en todos los niveles de competencia lingüística. Nosotros creemos que al igual que un aprendiz se enfrenta a un producto textual “auténtico” hablado o escrito en cualquier otro contexto de la realidad de una lengua meta, también debe enfrentarse al texto literario *auténtico*. Permítannos detenernos un momento para hacer un comentario sobre las adaptaciones de textos. En la clase de literatura con una L2 somos partidarios de utilizar siempre textos “originales” ya que los adaptados dejarían de tener su función completa y tendríamos otro tipo de texto. Hay que desacralizar los textos literarios y la vez mirarlos desde una perspectiva respetuosa, ya que una obra literaria es un documento con una finalidad determinada y distinta de otro tipo de texto, por lo que no se debe emplear un “sucedáneo” para suplantarlos. (No olvidemos que estamos en la adquisición de la competencia literaria a través de los textos literarios de una lengua y no en la adquisición de la lengua a través de otro tipo de producto textual cualquiera, en cuyo caso el texto adaptado podría ser utilizado como muestra de esa lengua ya que no hay necesidad de alcanzar con él objetivos mayores). Se trata, pues, de reflexionar sobre el texto desde tareas que trabajen las competencias lingüísticas, socioculturales, pragmáticas y literarias para llegar a interpretar los mensajes tanto explícitos como implícitos

de este tipo de discurso. Por lo tanto, al igual que otro producto textual, los objetivos, la metodología y las tareas son los que deben adaptarse al nivel y no el texto como muestra de lengua “auténtica”. A este respecto el Marco en el capítulo 7 reconoce la necesidad de adaptación de tareas según el nivel de competencia lingüística requerido (2006: 156-157):

las *tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (input) para todos los alumnos, pero, a su vez, se pueden prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido) [...] En el caso de las *tareas de interacción y de expresión*, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

Y buscar las *estrategias de comprensión* que son según el MCER (2002:74): (“...las que suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran *esquemas apropiados*.”)

Estos esquemas establecen la organización y el contenido de lo que va a suceder en el proceso de comprensión, es lo que el Marco llama *Encuadre*. Durante el proceso se establecen las claves identificadas en el contexto total (tanto el lingüístico como el no lingüístico) así como las expectativas establecidas en para ese contexto y la hipótesis sobre la intención comunicativa del texto. Poco a poco se van llenando vacíos que surgen en este proceso y se deduce la importancia del mensaje y sus partes constituyentes (es lo que se llama *Inferencia*). Estos vacíos pueden haberse causado por varios motivos, como las restricciones lingüísticas, las condiciones de recepción, la ausencia o exceso de conocimientos, familiaridad, etc. La forma en la que se está interpretando el esquema en funcionamiento nos evalúa la viabilidad del esquema inicial (la llamada *Comprobación de hipótesis*). Añade el Marco que si se observa algún desajuste hay que iniciar el proceso planteando un encuadre alternativo (la *Revisión de hipótesis*). En otras palabras, lo que sería la Planificación de la forma de comprensión, la Ejecución, la Evaluación y la Corrección para un mayor desarrollo de la estrategia.

Esta es la tabla que establece el Marco para los diferentes niveles y en la que nos vamos a basar para desarrollar nuestras tareas con el fin de conseguir la comprensión del producto textual literario en los diferentes niveles.

Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)	
C2	Como C1
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.

<b>B2</b>	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
<b>B1</b>	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapolando del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
<b>A2</b>	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

Hemos llegado al momento clave para nuestra muestra de una propuesta de explotación en una clase de literatura en L2. El primer punto que nos asalta es el de la elección del texto. Para ello hay que tener en cuenta cuestiones básicas:

1. *Tipo de curso*: Partimos de tres posibilidades: por un lado, si partimos de un currículum (programa) predeterminado que nos obliga a atenernos a una determinada cronología, movimiento, género o índice de autores u obras (dependiendo de la forma en que se establezca ese currículum para el curso completo), pero con libertad o no para cambiar el syllabus ; por otro lado, si se trata de una secuencia de clases centrada en un aspecto concreto de un género, movimiento, autor, época o estilo; y, por último, si nos vemos obligados a trabajar con textos predeterminados sin ninguna posibilidad de cambio establecido en un currículum cerrado y no elegido por el propio profesor (en este caso no vamos a comentar nada ya que cualquier objeción sería ociosa al tratarse de un texto impuesto).
2. *Perfil de los estudiantes* al que va dirigido el texto: edad, intereses, motivos para estar en esa clase, el trasfondo cultural o étnico, la nacionalidad, la experiencia de los estudiantes en la lectura de textos literarios, competencia literaria, competencia lingüística, nivel emocional y madurez intelectual de los estudiantes, uniformidad del grupo de destino y grado de aceptación de ese producto textual.
3. Trabajamos con un *texto completo* o con un *fragmento*: según las exigencias del currículum y la oportunidad de una forma u otra.
4. Análisis de las posibles formas de *explotación didáctica* del texto, de la adecuación al syllabus, el registro de lengua empleado y la viabilidad del mismo<sup>8</sup>.
5. Anticiparnos a los *posibles problemas* con los que se pueden enfrentar nuestros alumnos ante un texto determinado (relato corto, novela, poema u obra dramática).

.....  
8. Lázar establece unas tablas con preguntas a las que responder previamente a la elección del texto objeto de explotación basadas en Objetivos y organización, Materiales y actividades, Instrucciones y diseño, Recursos complementarios y Oportunidad para la clase (1993: 59-60).

Para el caso que nos ocupa en esta comunicación consideramos adecuada la elección de un relato corto para presentar nuestras propuestas de explotación. Las ventajas y desventajas que nos pueden surgir con nuestros alumnos al enfrentarse a este tipo de textos son varias y ampliables según los docentes y los propios alumnos, a saber:

Desventajas <sup>9</sup>	Ventajas
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias de lectura inadecuadas: tendencia a enfocar cada palabra y no el contexto general.</li> <li>2. Hacer interpretaciones: tendencia a hacer interpretaciones propias y ambiguas.</li> <li>3. Reduce la motivación: posible contenido no interesante, brevedad en la muestra de lengua y posible falta de implicación en el tema.</li> <li>4. No entender el trasfondo cultural de la historia.</li> <li>5. Falta de apreciación del estilo.</li> <li>6. Comprensión deficitaria en: el seguimiento del tema, en los personajes, en el vocabulario y en el papel del narrador.</li> <li>7. Ausencia de recursos alternativos en una continuación de lectura posterior en un texto más amplio.</li> <li>8. ...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La brevedad del discurso.</li> <li>2. La elección de palabras clave.</li> <li>3. Explotación y presentación de léxico preciso.</li> <li>4. Personajes definidos y breves.</li> <li>5. Posibilidades amplias de explotación didáctica basada en el trasfondo cultural.</li> <li>6. Diferentes posibilidades de interpretación.</li> <li>7. Posible explotación en un periodo de tiempo breve (una clase).</li> <li>8. Juego con los diferentes párrafos en una única secuencia didáctica.</li> <li>9. ...</li> </ol>

Dada la brevedad de esta comunicación no podemos presentar aquí una explotación concreta del texto en una secuencia didáctica cerrada completa y además no tenemos un grupo meta definido y quedaría sólo la opción de mostrar un ejemplo determinado, por ello preferimos definir tipos de tareas en tres bloques anotando los perfiles posibles de los alumnos en los tres macroniveles del Marco (A, B y C):

1. Tareas de prelectura: Estas tareas se pueden desarrollar desde varias perspectivas:
  - a) Ayudar a los estudiantes partiendo de sus conocimientos lingüísticos y culturales.
  - b) Provocar el interés de los estudiantes en el contenido del texto.
  - c) Empezar a presentar el léxico.
2. Tareas durante la lectura: Deben ir orientadas a:
  - a) Ayudar a los estudiantes a entender el argumento.
  - b) Ayudar a los estudiantes a entender a los personajes.
  - c) Ayudar a los estudiantes ante la dificultad del vocabulario.
  - d) Ayudar a los estudiantes en el aspecto lingüístico y de estilo.
3. Tareas de poslectura: Actividades encaminadas a:
  - a) Interpretación del tema principal del texto.
  - b) Ayudar a los estudiantes a interpretar el punto de vista del narrador.
  - c) Actividades que permitan realizar productos textuales escritos.
  - d) Actividades que permitan realizar productos textuales orales (discusiones, negociaciones, etc.)<sup>10</sup>.

9. Algunos de estos problemas están recopilados por Lazar (1993: 76) tomados de la opinión de un grupo de profesores.  
 10. Esta descripción esquemática de propuesta de modelos de actividades está tomada de la realizada por Lazar (1993: 84-86).

Todas partiendo del concepto, ya reiterado en esta comunicación, de que estamos trabajando con un producto textual de una L2, por lo que el elemento lingüístico es la base de la que se parte para el diseño de la secuencia didáctica completa.

En el caso que nos ocupa, el texto elegido es un relato breve del autor contemporáneo hispano-argentino Andrés Neuman y es el siguiente<sup>11</sup>:

**REBOBINANDO**

Pues entonces no quiero verte más, le gritó a ella, haciendo ademán de abandonar la mesa. Sin embargo, continuó sentada, mientras él sostenía una sonrisa demasiado socarrona como para resultar tierna. Acababa de encender un cigarrillo. Él le dijo: lo siento, Laura, pero yo seré siempre un hombre libre, sobre todo por las noches. Eres un cabrón, contestó Laura, ¿cómo puedes venir aquí y hablar conmigo con esa tranquilidad sin que se te caiga la cara de vergüenza? El camarero se retiró. Jorge pidió otro café solo. Ella no decía nada. Tenía delante una taza vacía con una cucharilla pegajosa sobre el plato. Dentro de la taza se veía una espuma sucia, color tierra. Hola, mi amor, saludó Jorge. Laura bebía su cortado, absorta en algún punto indefinido entre las mesas, un punto demasiado cercano como para levantar la vista y ver llegar a Jorge, pero a la vez demasiado lejano de sí misma como para no haber intuido que él se acercaba. Estaba hermosa y destruida, un poco menos rubia por la tristeza. Al principio, él había dado varios pasos decididos, como siempre que se encontraba con ella y llegaba tarde. De pronto, entonces, mientras entraba en aquel café, vio a Laura y una silla vacía enfrente, lo mismo que dos seres solitarios que conversan en voz baja.

ANDRÉS NEUMAN  
*El último minuto*, 2001

## TAREAS DE PRELECTURA NIVEL A

Basadas en los descriptores del Marco para los niveles A1 y A2 para las estrategias de interacción para *Colaborar y alcanzar un objetivo*<sup>12</sup>

### Propuesta: Actividad 1.

a) Busca a lo largo del texto 10 palabras que has entendido. Pregunta a tu compañero las palabras que ha entendido él. Luego tenéis que explicar juntos el sentido de la frase donde está cada palabra. Sigue el ejemplo<sup>13</sup>.

Tú		Tu compañero	
Palabra	Significado	Palabra	Significado
Camarero	Una persona que trabaja en un bar.		

11. Hemos marcado las partes del texto que son competencia de cada nivel (desde el punto de vista léxico, gramatical, funcional y pragmático), a saber: En verde (Nivel A), en rojo (Nivel B) y en negro (Nivel C). Se entiende que cada nivel implica al anterior.

12. MCER (2002: 78-79).

13. Siguiendo a Ellis (2003: 97), la efectividad de una tarea depende de si se presenta como interactiva o no. Por lo que hay que procurar una dinámica lo más comunicativa posible para reforzar el éxito en la tarea, el estilo de aprendizaje y la creación de productos textuales naturales con la interacción de los alumnos entre sí.

b) Vamos a hacer una frase nueva con cada una de las palabras de antes y así podéis escribir vuestro relato<sup>14</sup>.

Frase 1: El camarero me trae un café en el bar.

Frase2: \_\_\_\_\_

## TAREAS DURANTE LA LECTURA NIVEL B

Según los descriptores del Marco para los niveles B1 y B2 para las estrategias de interacción para *Colaborar y alcanzar un objetivo*.

**Propuesta:**

**Actividad 2:**

a) ¿Cuántos personajes crees que hay que el relato? ¿Quiénes son?

\_\_\_\_\_

b) ¿Podrías enumerar las acciones de cada uno en la siguiente tabla?:

Personaje 1: -----	Personaje 2: -----	Personaje 3: -----

c) ¿Crees que están en orden cronológico? Si no es así intenta ordenar las acciones.

\_\_\_\_\_

d) ¿Cómo se describe a los personajes protagonistas? Indica las descripciones que creas positivas y las negativas.

**LAURA**

+	-

**JORGE**

+	-

.....  
14. El Marco en el Capítulo 7.2 sobre las competencias en la realización de las tareas establece que: “se puede facilitar la tarea mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o definición del objeto de la tarea, proporcionando elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea” (2002: 156-157).

e) Ahora comparte tu listado con tu compañero y discutid si no estáis de acuerdo, tal vez os ayudáis a entender mejor. ¿Cómo podríais definir a estas personas según vosotros? ¿Cómo las presentaríais a alguien que no las conoce?

## TAREAS DE POSLECTURA

### NIVEL C

Según los descriptores del Marco para los niveles C1 y C2 para las estrategias de interacción para **Colaborar y alcanzar un objetivo** que se definen igual que para el nivel B.

**Propuesta:**

**Actividad 3:**

a) Busca a dos compañeros más y elid 10 frases, expresiones o palabras que consideráis que aportan un sentido específico y determinante al contenido de la narración.

1----- 2-----  
3----- 4-----  
5----- 6-----  
7----- 8-----  
9----- 10-----

b) Ahora vamos a rebobinar nosotros: buscad alternativas que impliquen lo contrario a las frases o expresiones seleccionadas en la actividad anterior, incluido el título, y componed con ellas un relato breve que las incluya, pero debéis cumplir unas reglas:

1. No podéis emplear los verbos SER, ESTAR, HABER ni TENER.
2. No podéis repetir ninguna palabra o frase de las que habéis marcado como clave en la actividad anterior.
3. No debéis usar los artículos EL, LA, UN ni UNA.
4. ¡Ah! Debe ser contado en pasado.
5. Debéis organizar el relato lineal en orden cronológico, así tal vez conseguís “rebobinar” completamente el relato de Andrés Neuman.

Título:
---------

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- BIEDMA, A. (2007): «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», *Boletín Millares Carlo*, 26, 241-260.
- BIEDMA, A. y A. LAMOLDA (2003): «Un texto no es un pretexto», [en línea], <http://www.encuentropractico.com/talleres-2003.html>
- CARTER, R. y J. McRAE (eds.) (1999): *Language, Literature y the Learner*, London: Longman.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: OUP.
- GONZÁLEZ, C. y D. MADRID (eds.) (2005): *Estrategias e innovación en la didáctica de la lengua y la literatura*, Granada: Universidad de Granada.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- MIQUEL, L. (2005): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 511-531.
- NEUMAN, A. (2001): *El último minuto*, Madrid, Páginas de espuma.
- NUNAN, D. y C. LAMB (1996): *The Self-Directed Teacher (Managing the Learning Process)*, Cambridge: CUP.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*, Cambridge: CUP.
- RAMOS, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, ASELE, monografías 10.
- RICHARDS J.C. y C. LOCKHART (1996): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: CUP.
- SANZ, M. (2000): «La Literatura en el aula de ELE», *Frecuencia L*, 14, 24-27.
- SANZ, M. (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, 5-23.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- VV.AA (2008): *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona: Graó.
- VV.AA (2013): *Curso de Literatura española moderna*, Madrid: Edinumen.
- WAJNRYB, R. (1992): *Classroom Observation Tasks*, Cambridge: CUP.
- WRIGHT, A. (1989): *Pictures for Language Learning*, Cambridge: CUP.



# *La enseñanza del E/LE en la Facultad de Turismo: las conversaciones prototípicas del aeropuerto mediante Corpus y Opensim*

JORGE BRAGA RIERA  
PALOMA GARRIDO IÑIGO  
URJC/UCM

## RESUMEN

Este estudio pretende analizar las conversaciones prototípicas aeroportuarias entre personal de tierra y pasajeros a partir de un corpus cerrado y, mediante una plataforma virtual con Opensim, su aplicabilidad al aula de español con estudiantes universitarios de Turismo. Los datos demuestran la presencia en dicho corpus de múltiples préstamos y calcos del inglés, la mayoría de los cuales ya forman parte de la lengua castellana en el sector turístico (por ejemplo “compensación económica”, “upgrade” u “ofeleado”). El fin de esta investigación será aprovechar la interferencia de la lengua inglesa en el discurso español de especialidad para facilitar su aprendizaje por parte del estudiante extranjero, dotándole de glosarios y habilidades comunicativas que contribuyan a mejorar sus niveles de producción en lengua española dentro de este contexto específico.

## I. INTRODUCCIÓN

De todos es sabido que España siempre ha sido destino turístico por excelencia. Si tenemos en cuenta que el número de visitantes internacionales durante 2012 fue de 58 millones (datos extraídos del MITyC), no es de extrañar que, en los últimos tiempos, se haya impulsado la creación de facultades de Turismo<sup>1</sup> y el estudio especializado de lenguas extranjeras para este campo en particular. Paralelamente, es innegable la presencia omnipotente del inglés en la industria turística, algo que se hace, si cabe, más manifiesto en el sector de servicios de aviación.

Así las cosas, el mundo académico no ha podido ser impermeable a esta circunstancia. En las tres últimas décadas, han visto la luz un buen número de publicaciones centradas en la sempiterna presencia de la lengua inglesa en otros idiomas (véase, por ejemplo, Görlach, 2005), español incluido. De ahí la proliferación de estudios<sup>2</sup> que analizan, precisamente, cómo nuestro idioma presenta o acoge palabras, frases o estructuras que beben directamente de la lengua de Shakespeare. Está claro que la actual posición de preponderancia del inglés en los ámbitos científico y empresarial es responsable, en

.....  
1. El Centro Español de Nuevas Profesiones (CENP) fundó en 1957 la primera Escuela de Turismo de España, concretamente en Madrid. En 1963, el Ministerio de Información y Turismo recogió la iniciativa del CENP creando la Escuela Oficial de Turismo. En la actualidad existen en España cuarenta y una universidades que ofertan el grado de Turismo, en algunos casos en modalidad bilingüe.

2. Estos estudios comprenden desde diccionarios (Rodríguez y Lillo, 1997; Prado, 2003, etc.) hasta manuales, tesis doctorales, artículos en revistas especializadas y monografías (Lorenzo, 1996).

buena medida, de este escenario; no en vano muchos profesionales deben recurrir a él como canal de expresión oral, cuando no como plataforma de información y publicación, y el mundo del turismo no es singular en este respecto. Una de las consecuencias directas más visibles de este panorama en general, y en el campo turístico en particular, es la constante interferencia de la lengua inglesa en el discurso español. Esta interferencia se manifiesta mediante, por un lado, préstamos, y, por otro, calcos léxicos, morfológicos y sintácticos, tanto en el lenguaje escrito como a nivel conversacional.

En líneas generales, la interferencia del inglés en nuestra lengua es un fenómeno que ya ha suscitado la atención de traductólogos y lingüistas, también en el campo del turismo (Calvi, 1998, 2006; Durán Muñoz, 2012; Fuentes Luque, 2005, etc.). Con todo, aún no abundan los estudios que se centren en el modo en que esta presencia puede ser utilizada con propósitos pedagógicos en el contexto de la educación terciaria, y más concretamente en el aula de español de Turismo para alumnos extranjeros (cuya lengua madre pudiera ser, precisamente, el inglés, cuando no su segunda o, incluso, tercera lengua).

## 2. SOBRE EL CONCEPTO DE “INTERFERENCIA”<sup>3</sup>

Este estudio parte de la base de que el español turístico, como consecuencia directa de la situación apenas descrita, cuenta con infinidad de palabras (y estructuras) que presentan una semejanza asombrosa a otras existentes en la lengua inglesa. Según afirma Odlin (1993: 27), la transferencia lingüística es “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”<sup>4</sup>.

En nuestro caso particular del estudiante de español turístico (como veremos a continuación, los estudiantes a los que nos referimos son alumnos extranjeros, no incluidos en el programa ERASMUS, cuya lengua materna no es el español y que están matriculados en los cursos 2.º y 3.º del Grado en Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos), esta interferencia lingüística se hace patente como resultado de dos circunstancias distintas pero interrelacionadas:

Por un lado, un dominio insuficiente del español por parte del alumno, cuyo conocimiento va desde un nivel A2 (caso de los estudiantes asiáticos) hasta un B2 (caso de los europeos). En consecuencia, muchas veces este recurre al inglés<sup>5</sup> para solucionar sus necesidades comunicativas, lo que provoca en ocasiones soluciones desacertadas, cuando no incorrectas. Tal y como apunta Kellerman (1995: 129), estos hablantes hacen uso de “estrategias de compensación” en las que, muchas veces, es fácilmente perceptible el efecto de la lengua inglesa<sup>6</sup>, esto es, recurren a ella para solucionar sus problemas lingüísticos y, de este modo, buscar una “compensación” a su falta de conocimientos.

3. Aunque, según Odlin, “interferencia” tiene connotaciones negativas (de ahí su propuesta del concepto de “transferencia negativa”), dicho término se utiliza extensamente en la literatura (1993: 26), al igual que el de “transferencia” (*transfer*).

4. “La influencia derivada de las similitudes y las diferencias existentes entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido adquirida (quizás de forma imperfecta) previamente” (nuestra traducción).

5. Los alumnos participantes presentan un nivel B1-B2 de inglés (datos proporcionados por el Centro de Idiomas de la URJC). Para establecer el nivel de español, creamos un cuestionario previo a la experimentación con el prototipo.

6. Son muchos los autores que, a lo largo de estos años, han dedicado sus esfuerzos al estudio de estas estrategias de compensación. Para una información más exhaustiva sobre este particular, véase Kellerman (1995).

Huelga decir que el efecto será mayor cuanto más similares sean las lenguas desde un punto de vista tipológico, como es el caso que nos ocupa.

Por otro lado —aunque no necesariamente— dicha interferencia puede ser el resultado directo de un proceso de autotraducción a partir del inglés, y que pudiera responder a lo que Chesterman denomina “principio de semejanza percibida” (*principle of perceived similarity*): “When looking for solutions, translators tend first to consider those resources in the TL that are perceived as being similar to the SL” (Chesterman, 1998: 69)<sup>7</sup>.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo del análisis que aquí se plantea presenta una doble vertiente:

En primer lugar, un estudio de los diversos tipos de préstamos y calcos que se hacen visibles en el español para fines turísticos como resultado de la influencia del inglés. Así, hemos recurrido a un corpus que recoge conversaciones prototípicas entre personal de tierra y pasajeros en el madrileño Aeropuerto de Barajas para, a continuación, crear una tipología de calcos y préstamos, que, a su vez, han sido cuantificados. En este sentido, y dado que buena parte de los calcos y préstamos registrados forman ya parte de la lengua española para el sector de Turismo, hemos aprovechado esta circunstancia para hacer uso de esa interferencia con el propósito de favorecer el aprendizaje de la lengua especializada. Así, la llamada “transferencia negativa” se convierte, de este modo, en “transferencia positiva” como herramienta de aprendizaje.

El segundo de los objetivos, que deriva directamente del primero, consiste en el desarrollo de un mundo virtual en Opensim que incluye actividades elaboradas a partir de las conversaciones prototípicas recogidas en el corpus de trabajo, y que van destinadas a mejorar los niveles de producción lingüística de los estudiantes de español para Turismo. Como veremos, estas actividades contienen un buen número de anglicismos habituales en el discurso turístico español contemporáneo, concretamente en el ámbito aeroportuario.

Con estos objetivos en mente, hemos elaborado un prototipo para la enseñanza del español del Turismo centrado en las conversaciones habituales que tienen lugar, en un aeropuerto, entre personal y pasajeros. Se trata de una prueba piloto que incorpora las TIC en el aula y que permite que los estudiantes obtengan créditos de reconocimiento académico, proporcionándoles además unos conocimientos que revierten directamente en sus estudios. En este prototipo no solo hemos tratado las estructuras características de este tipo de discurso aeroportuario, sino que además hemos incorporado los anglicismos, tanto préstamos como calcos léxicos, más frecuentes que recoge nuestro corpus. Su presencia no solo se justifica por los motivos pedagógicos que rigen este experimento, sino también porque hacer caso omiso de ellos sería falsear la realidad discursiva de las conversaciones objeto de análisis. El objetivo final será la adquisición

.....  
7. “Los traductores, en el proceso de búsqueda de soluciones, generalmente consideran en primer lugar aquellos recursos en la lengua meta que se perciben similares a la lengua de partida” (nuestra traducción).

de este léxico específico recurriendo para ello al conocimiento previo que el alumno tiene de la lengua inglesa.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. EL CORPUS

Con el fin de desarrollar estos objetivos, hemos recurrido a un corpus cerrado que nos permitiera, a priori, llegar a conclusiones coherentes y bien justificadas. Así, los datos que aquí se exponen están extraídos de un corpus que consta de dos bloques diferenciados, uno oral (A) y otro escrito (B):

A: Las conversaciones recogidas en la terminal T4 del Aeropuerto de Madrid Barajas entre personal de tierra y pasajeros durante el mes de julio de 2013 (96 horas de transcripciones procedentes de los mostradores de facturación de IBERIA y de los mostradores de información y de tránsito); y

B: El *Manual de formación nuevo ingreso*<sup>8</sup>, que se proporciona a los nuevos trabajadores que se incorporan como personal de tierra en el aeropuerto de Madrid Barajas.

Es importante señalar que nuestra finalidad no es la utilización de los tecnicismos utilizados por el personal aeroportuario español de modo interno (muchos de ellos aparecen el manual antes mencionado), sino la vulgarización que se hace de ellos en las conversaciones con los pasajeros exclusivamente. Siendo así, no veremos, por ejemplo, términos como *codeshare* (o “código compartido”, acuerdo suscrito por dos aerolíneas para explotar conjuntamente una determinada ruta), ya que no figura en ninguna de las conversaciones recogidas en el corpus entre personal y pasajeros. El manual, sin embargo, ha constituido una herramienta eficaz para ratificar que todos los términos utilizados en el apartado A del corpus tienen su prueba escrita, es decir, son términos comunes en todos los aeropuertos españoles.

### 4.2. INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LAS CONVERSACIONES DEL CORPUS (PRÉSTAMOS Y CALCOS)

Antes de presentar nuestro análisis<sup>9</sup>, se antoja necesaria una explicación sobre qué entendemos por calco y préstamo. Así, denominamos *préstamo* a una transferencia directa de significante y significado de una lengua a otra, generalmente un elemento léxico (Gómez Capuz, 2009). Sirvan de ilustración los siguientes ejemplos extraídos del apartado A de nuestro corpus<sup>10</sup>:

(Mostrador de tránsito)

*“Lo sabemos. Lo que le quiero decir es que usted es un pasajero misconex y ahora le daremos el*

8. C. Lusuquinos/v. jan2000, Delegación Aeropuerto Madrid Barajas. Unidad de Pasajeros, 126 págs.

9. Para este análisis concreto hemos recurrido a la herramienta de tratamiento de corpus WordSmith, v. 6.0 (<http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>).

10. Véase este autor para una revisión crítica de los conceptos lingüísticos relacionados con la noción de “préstamo” en el español actual.

*siguiente vuelo y un voucher para comer”.*

(Mostrador de facturación)

*“Disculpe, como el vuelo tiene overbooking, está usted en lista de espera”.*

*“Solo se puede hacer pool si se viaja en business”.*

*“Buenos días, mi hijo viaja como UM (unaccompanied minor) y vengo a contratar a la azafata”.*

*“¿Me puede poner la etiqueta de priority en la maleta?”.*

(Mostrador de venta de billetes)

*“No me han querido cambiar el asiento en Zurich para el vuelo de Madrid-Alicante porque me han dicho que la empresa de handling no es Iberia”.*

Cabe destacar que algunos de estos préstamos solo tienen carácter local, es decir, se utilizan exclusivamente en el ámbito conversacional entre pasajeros y compañías españolas. Así sucede, por ejemplo, con el vocablo *free* (pasajero vinculado a la industria aérea que posee un billete con algún tipo de descuento), ya que si el personal de una compañía aérea española se dirige a un empleado de una compañía extranjera, el término que usará es *staff ticket*. En otras ocasiones, el préstamo se impone para que el pasajero no tenga duda de lo que se le está preguntando, como es el caso de *check-in*: cuando el personal de facturación utiliza el término español y pregunta al pasajero si ha “facturado”, este suele entender que se le está preguntado si ha facturado el equipaje, cuando “facturar” se refiere, *strictu sensu*, a la obtención de la tarjeta de embarque; con el término inglés *check-in*, el pasajero piensa de inmediato en la tarjeta de embarque<sup>11</sup>.

Por otro lado, *los calcos*, según afirma Odlin, son “errors that reflect very closely a native language structure” (1993: 37)<sup>12</sup>, y que surgen, en palabras de Lee (1990), porque “the correct form or use of a target item is not part of a speaker or writer’s competence”<sup>13</sup>. En este sentido es importante realizar una distinción entre calcos y faltas, dado que estas últimas “arise for reasons of fatigue, stress, inattention, etc.” (Lee, 1990: 56)<sup>14</sup>.

Esta última puntualización hecha por Lee es claramente perceptible en las conversaciones recogidas en nuestro corpus. Por regla general, el personal de Barajas que tiene que tratar con los pasajeros utiliza un vocabulario comprensible para los clientes. Sin embargo, en momentos de gran afluencia, situaciones de problemas con vuelos, cuando los pasajeros solicitan mucha información, etc., el personal, por motivos de economía lingüística, tiende a utilizar calcos léxicos internos que Haugen (1953/1969) denomina “creaciones” (véase a continuación), y que rara vez suelen ser entendidas por los pasajeros.

.....  
11. Resulta curioso señalar cómo algunos términos de origen inglés no se utilizan, pese a la creencia popular, en un aeropuerto español. Así sucede con *transfer*, o cupón que se emplea para transferir a un pasajero de una compañía a otra. Aunque este vocablo está presente en el apartado B de nuestro corpus, el que se recoge para nuestras actividades es el de “FIM”: “*Le vamos a dar un FIM [Flight Interruption Manifest] para que vaya a Air Europa*” (Sección A).

12. “Errores que reflejan de forma clara una estructura de la lengua nativa” (nuestra traducción).

13. “La forma o uso correctos de un elemento meta no forma parte de la competencia del hablante o escritor” (nuestra traducción).

14. “Surgen por motivos de cansancio, estrés, falta de atención, etc.” (nuestra traducción). Sobre este particular, véanse los ejemplos proporcionados por Domínguez Romero y Braga Riera (2013).

El calco léxico es, sin duda, el que más posibilidades ofrece para nuestros propósitos, por encima del morfológico y el sintáctico. Siguiendo a Haugen, distinguiremos entre “extensiones” (llamados también calcos semánticos y cuyo significado es una ampliación del original) y las ya mentadas “creaciones”, es decir, nuevas formaciones que se logran recurriendo a derivaciones o a la formación de compuestos o, incluso, frases enteras. Siguiendo la división propuesta por Haugen, veamos algunos ejemplos extraídos del bloque A de nuestro corpus:

- Extensiones

*Si finalmente no consigue asiento, tiene usted derecho a una plaza confirmada en otro vuelo y a una compensación económica (del inglés *compensation*, “indemnización”).*

*Su vuelo es doméstico, solo necesita el DNI (del inglés *domestic flight*, “nacional”).*

*Su billete es de tarifa económica (del inglés *economy class*, “turista”).*

- Creaciones

*El pasajero ha sido ofeleado<sup>15</sup> (del inglés *offloaded*, “desembarcado”).*

*Como han cancelado su vuelo a Ibiza, vamos a rerrutarle/rerrutearle por Valencia (del inglés *reroute*, “redirigir, cambiar de dirección”).*

*Lo sentimos, ya se ha cerrado el vuelo y ha sido deleatado (del inglés *delete*, “borrar”).*

#### 4.3. LA PLATAFORMA OPENSIM

Nuestra decisión de crear un mundo virtual mediante Opensim<sup>16</sup> radica en los excelentes resultados obtenidos con la plataforma “El aeropuerto de Pinto”, diseñada para la enseñanza del francés de especialidad turística<sup>17</sup> (Garrido y Rodríguez, 2013; Garrido, 2012). Este sim demostró que la fragmentación cognitiva que supone el uso de un mundo virtual, en el que el estudiante es representado por un avatar, daba lugar al nacimiento de dos nuevas identidades en el aprendiente: por un lado, la percepción consciente de su dualidad y, por otro, el olvido momentáneo del yo que está sentado delante del ordenador.

El yo del estudiante que está en clase focaliza su atención en el mundo virtual y no percibe que el profesor le esté dando unas consignas verbales en una lengua extranjera. Es más, responde al profesor en esa misma lengua, pero como su atención está centrada en su avatar y los demás individuos virtuales, no es consciente de que el intercambio verbal se esté produciendo. Lo que sucede fundamentalmente es que el estudiante no se siente en el punto de mira del profesor.

.....  
15. El término *ofeleado* es, por lo general, de uso interno. Sin embargo, en alguna ocasión el pasajero puede escuchar que se alude a él con ese apelativo. La reacción es siempre de enfado, ya que este tiende a interpretarlo de forma negativa. De hecho, cuando se imparte el cursillo de formación al nuevo personal de Iberia, siempre se menciona una célebre reclamación de un pasajero que argumentó que un miembro del personal de tierra le dijo que había sido *ofeleado*, a lo que él, enojado y molesto, replicó que “estaba muy sano”.

16. Versión 0.7.5. (<http://opensimulator.org/wiki/Download>).

17. Proyecto ABANT (Avatar Behavior Analysis based on kNowledge in Tegration), TIN2010-19872/TSI. Descarga gratuita del prototipo para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera en: <http://aida.ii.uam.es/virtuam/oars>.

Para aprovechar el desdoblamiento cognitivo que supone la presencia de un avatar virtual, la clase con la plataforma tiene que ser presencial, de manera que el estudiante asimile que está en un momento de aprendizaje y que lo que ahí está experimentando ya es una instrucción consciente.

El enfoque pedagógico aplicado es constructivista (Williams y Burden, 1997) - comunicativo (Brumfit y Johnson, 1971), y lo que se potencia es la relación alumno-alumno a través del chat, que se convierte no solo en un texto escrito, sino en la representación escrita de una verbalización y en un primer paso hacia la comunicación oral. Si el estudiante sabe que se está expresando con otro estudiante, aunque sea por escrito, no tendrá el miedo habitual a la presión de hacerlo oral y públicamente en el aula. Y además no le importará cometer fallos, sino que lo que estará intentando ante todo es hacerse entender.

Nuestro metaverso, que hemos denominado “Aeropuerto español”, está formado por cinco islas (fig.1) que corresponden a las siguientes etapas de objetivos:

1. Etapa de instrucción: una isla de control, donde los estudiantes aprenden las herramientas básicas para saber desplazarse e interactuar con los objetos, y una isla de aprendizaje, en la que se recrea un aeropuerto que contiene siete textos con conversaciones prototípicas (recreadas a partir del corpus previamente recogido) sobre las que luego serán preguntados (fig. 2).
2. Etapa de comprensión escrita: una isla de pruebas individuales, con forma de aula, donde los estudiantes deben completar siete cuestionarios (cada uno contiene cinco preguntas), en forma de ventanas de diálogo con selección múltiple, cuya finalidad es encontrar el término (o explicación) adecuado en español para el préstamo o calco. Cada cuestionario está relacionado con uno de los textos que leyeron en la isla de aprendizaje (fig. 3).
3. Etapa de producción escrita: una isla de pruebas en grupo, en las que el sistema une a los estudiantes de manera aleatoria, y en la que deben completar textos relacionados con la isla de aprendizaje.
4. Etapa de evaluación y recompensa: todas las pruebas conllevan una puntuación, de manera que el estudiante las perciba como un juego en las que haya un ganador. En esta isla, profesor y estudiantes analizan las producciones escritas, se explican los errores y aciertos y se otorga un premio simbólico a las tres mejores puntuaciones (fig. 3).

En el caso concreto de este artículo, nos centraremos únicamente en las etapas 1 y 2.



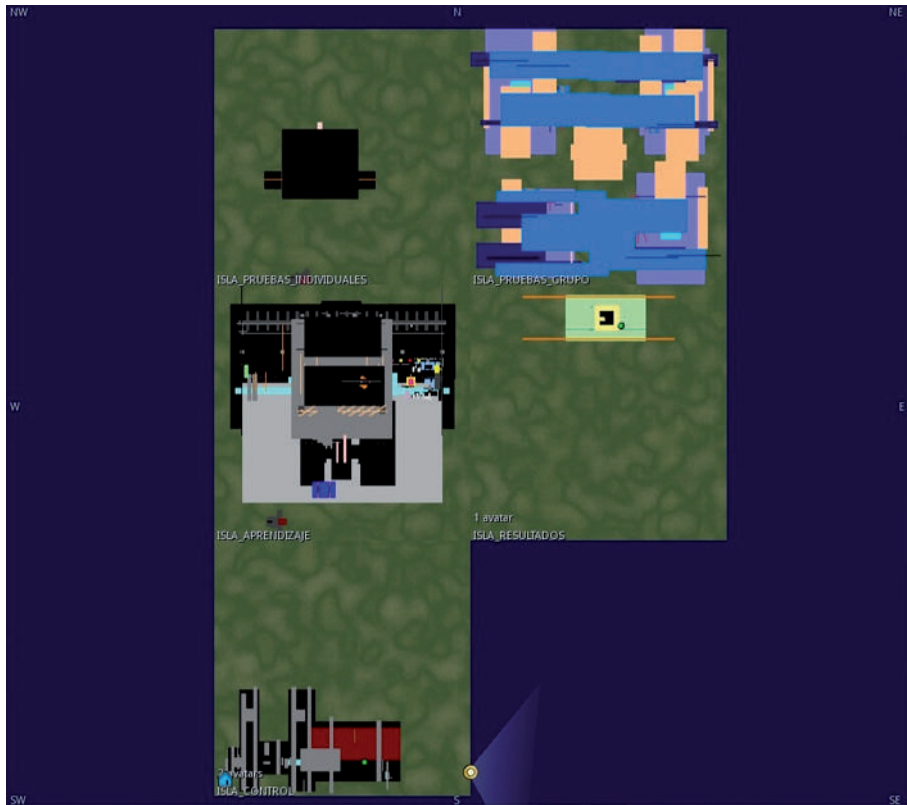


Figura 1. Mapa del sim “Aeropuerto español”

Pasajero: Buenas noches, una pregunta: ¿Puedo volar en primera con la tarjeta de puntos Frequent flyer?  
 Personal de facturación: Buenas noches, permítame la tarjeta... Tiene usted categoría Premium Gold y observo que dispone de las millas necesarias para conseguir un upgrade. ¿Adónde viaja?  
 Pasajero: A Nueva York.  
 (El pasajero le tiende el pasaporte.)  
 Personal: Su billete es de clase turista y desea un upgrade a ¿business o club?  
 Pasajero: Mi amigo va en primera, así que si puedo ir con él, estupendo.  
 Personal: Como le decía, tiene las millas necesarias para elegir la clase y además compruebo que hay asientos disponibles en cualquiera de las dos.  
 Pasajero: Perfecto entonces. Por cierto, mi maleta pesa bastante y la de mi amigo va casi vacía. ¿Podríamos juntar los pesos?  
 Personal: Sí, pueden hacer pool.  
 Pasajero: Una pregunta más: como uso los puntos de la tarjeta, en el caso de que me perdieran la maleta, ¿podría reclamar?  
 Personal: ¡Por supuesto! Y dependiendo de las circunstancias, tendría derecho a una compensación económica.

Figura 2. Ejemplo de recreación de discurso en el aeropuerto.



1. ¿A qué se refiere el término “pool”?
  - A. A la franquicia de equipaje
  - B. Al equipaje documentado en conjunto (X)
  - C. Al equipaje gratuito
  
2. ¿A qué corresponde la clase “business”?
  - A. A la clase ejecutiva y a la preferente (X)
  - B. A la clase preferente
  - C. A la primera clase
  
3. ¿Cómo se cuentan los puntos en las tarjetas de fidelización?
  - A. En millas (X)
  - B. En kilómetros
  - C. En dólares
  
4. ¿Qué consigue el pasajero con un “upgrade”?
  - A. Una rebaja en el precio
  - B. Una categoría superior (X)
  - C. Puntos gratuitos
  
5. ¿A qué se refiere en este contexto la expresión “compensación económica”?
  - A. A un “upgrade”
  - B. A una indemnización (X)
  - C. A un reembolso

Figura 3. Preguntas de la isla de pruebas individuales (relacionadas con el texto de la figura 1)



Figura 4. Isla de resultados con las producciones escritas de los estudiantes

La plataforma se diseña para doce estudiantes, de manera que los posibles problemas puedan solventarse durante la experimentación. Los alumnos se inscriben voluntariamente a esta actividad, de tres horas de duración, que no forma parte del currículum necesario para la obtención del título de graduado. En nuestro caso fueron 48 los voluntarios, por lo que se crearon cuatro grupos de doce alumnos cada uno. Tres de ellos estaban formados por estudiantes chinos (21), japoneses (10) y coreanos (5); el grupo restante lo constituían estudiantes rumanos (3), albaneses (5), yugoslavos (2) y búlgaros (2). Como apuntábamos anteriormente, los grupos asiáticos presentaban un nivel A2 de español; los grupos europeos, un nivel B1-B2.

La recurrencia del anglicismo ha constituido el punto de arranque a la hora de diseñar las conversaciones prototípicas y las actividades docentes de enseñanza del español para nuestra plataforma. En nuestro prototipo, hemos trabajado con 21 préstamos [*autocheck-in, business, call-center, check-in, duty-free, FIM (Flight Interruption Manifest), finger, free, frequent flyer, handling, misconex, overbooking, PIR (Property Irregularity Report), pool, priority, senior (tarifa), trolley, UM (Unaccompanied Minor), upgrade, vip (pasajeros; sala), voucher*] y 7 calcos [*clase ejecutiva, compensación económica, doméstico (vuelo), económica (clase, tarifa), deletrear, ofelear, rerrutar/rerrutear*]<sup>18</sup>.

La etapa de evaluación ha potenciado el repaso de los aspectos semánticos y de la organización frástica del español y motivado que los estudiantes se interesaran en la resolución de problemas al considerar que formaban parte de un grupo que había participado en una actividad “exclusiva”.

Si bien los resultados obtenidos se recogerán en estudios posteriores, la plataforma constituye una herramienta de gran utilidad para los estudiantes extranjeros que deseen aprender el lenguaje español aeroportuario, teniendo en cuenta que no disponen de clases específicas de E/LE cuando se matriculan en el grado de Turismo y que, además, la propuesta del prototipo tiene una aplicación directa para sus estudios (la base del aprendizaje se fundamenta en la utilidad práctica que vea el alumno en aquello que está aprendiendo). De ahí que se pretenda seguir elaborando actividades que apunten a estos objetivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRUMFIT, Christopher y Keith JOHNSON (1971): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: OUP.
- CALVI, Maria Vittoria (1998): «Notas sobre la adopción de anglicismos en español e italiano», *Lingüística Española Actual*, XX, 1, 29-39.
- CALVI, Maria Vittoria (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Madrid: Arco.

.....  
18. Si bien el análisis de resultados queda fuera del alcance de este artículo, podemos anticipar los resultados concretos de las actividades correspondientes a la etapa de comprensión escrita: el 77 % de los estudiantes europeos encontraron el término o definición correctos en español para el préstamo, frente al 12 % de los estudiantes asiáticos. Además, el 63 % de los estudiantes europeos encontraron el término o definición correctos en español para el calco, frente a un 3 % de los asiáticos.

- CHESTERMAN, Andrew (1998): *Contrastive Functional Analysis*, Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- DOMÍNGUEZ ROMERO, Elena y Jorge BRAGA RIERA (2013): «Native Language Influence in Teaching Subject Matter Content Through English in Spanish Tertiary Education», en Christian Abello Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López Jiménez y Rubén Chacón Beltrán (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*, Bristol: Multilingual Matters, 136-154.
- DURÁN MUÑOZ, Isabel (2012): «Caracterización de la traducción turística: problemas, dificultades y posibles soluciones», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 103-113.
- FUENTES LUQUE, Adrián (2005): *La traducción en el sector turístico*, Granada: Atrio.
- GARRIDO IÑIGO, Paloma y Francisco RODRÍGUEZ MORENO (2013): «The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching», en *Interactive Learning Environments*, Taylor & Francis, 1-18, [en línea], <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2013.788034#.UglaoWot18E>
- GARRIDO IÑIGO, Paloma (2012): «Viabilidad de las plataformas virtuales en la enseñanza de una lengua extranjera», *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), Universidad de Vigo, 129-140.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan (2009): «El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto del bachillerato y en las obras divulgativas», *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 17, [en línea], <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-1-librosde-texto.htm>
- GÖRLACH, Manfred (ed.) (2005): *A Dictionary of European Anglicisms*, Oxford: Oxford University Press.
- HAUGEN, Einar (1953/1969): *The Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*, 2.<sup>a</sup> ed., Bloomington: Indiana University Press.
- KELLERMAN, Eric (1995): «Crosslinguistic influence: transfer to nowhere», *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- LEE, Nancy (1990): «Notions of 'error' and appropriate corrective treatment», *Hongkong papers in linguistics and language teaching*, 13, 55-69.
- LORENZO, Emilio (1996): *Anglicismos hispánicos*, Madrid: Gredos.
- ODLIN, Terence (1993): *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PRADO, Marcial (2003): *Diccionario de falsos amigos inglés-español*, Madrid: Gredos.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix y Antonio LILLO BUADES (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*, Madrid: Gredos.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1997): *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.



*“To MCRE or not to MCRE”*  
*Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación*  
*más sencilla y flexible*

KRIS BUYSE  
(KU Leuven)

## RESUMEN

Tal como señala Buyse (2012), faltan modelos claros y plantillas que permitan evaluar al mismo tiempo y adecuadamente tanto el output comunicativo como la adecuación a la forma. De ahí que en este artículo<sup>1</sup>, después de esbozar el punto de partida y el estado de la cuestión de nuestra investigación, recorreremos la metodología, las preguntas de investigación y los resultados del análisis de un corpus de plantillas de evaluación. Terminaremos por presentar nuestra propia propuesta de plantilla de evaluación, denominada “Sentémonos”.

## I. PUNTOS DE PARTIDA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Evaluar la competencia oral hoy día no es nada fácil (Luoma, 2004; Van Iseghem, 2010), entre otras razones porque los objetivos comunicativos de los cursos de lengua actuales hacen que se pida a los evaluadores que (ya) no solo se evalúe el nivel de lengua (con respecto a los componentes gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) sino *al mismo tiempo* la competencia comunicativa bajo forma de una evaluación del desempeño (“performance assessment”) a través de actividades realistas (Parrondo Rodríguez, 2004).

Como los criterios, contenidos y plantillas de la evaluación dependen de los objetivos del proceso de aprendizaje, la importancia respectiva de la competencia comunicativa y del nivel de lengua entre los objetivos determinará también la importancia relativa de ambos aspectos en la evaluación. En un programa de enseñanza superior tal como el de Traductores e Intérpretes en Flandes, por ejemplo, se exige un nivel mucho más alto de corrección y adecuación a la forma que en la enseñanza para adultos. Esto explica por qué, según las preocupaciones expresadas por los profesores belgas en sus contactos con nuestro programa de formación docente, las plantillas de evaluación actuales no parecen adaptarse de manera flexible a las necesidades de cada uno de los cursos de idiomas. De nuestro corpus de plantillas de evaluación<sup>2</sup> se desprende, por ejemplo, que las utilizadas por los profesores de lengua en la educación superior la importancia concedida a la adecuación a la forma parece demasiado alta en comparación con los objetivos de los cursos, mientras que en la educación de adultos está casi ausente.

.....  
1. Este artículo es una versión aumentada de Buyse (2012), que se limitaba al contexto del Español para Fines Específicos (EFE). Informaciones más detalladas en inglés también se pueden leer en Buyse (2013, i.p.).

2. Véase el apartado 3.

En el contexto de enseñanza actual, la evaluación no constituye un componente *después de la enseñanza*, sino que forma un *componente propio* de la enseñanza, y uno de los más orientadores —es decir, que permite orientar el aprendizaje del alumno—, a condición de que (i) todos los implicados (profesores y alumnos) dispongan de informaciones detalladas sobre el progreso realizado y los problemas eventuales, y que (ii) el profesor no sólo dirija la transferencia de conocimientos sino que también acompañe al alumno en su búsqueda de informaciones y su construcción de *conocimientos (lingüísticos) y destrezas (comunicativas)* (Sluismans & Dochy, 1998). Por lo tanto, la evaluación no sólo tiene como objeto los conocimientos, sino también las destrezas y actitudes (Keeves, 1994). A través de la evaluación del desempeño (“performance assessment”), se evalúa en qué medida el alumno es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a la hora de solucionar nuevos problemas relacionados con los conocimientos antedichos (Meyer, 1992). Para ello, se le deben poner ejercicios realistas o simulados (Gipps, 1994; Parrondo Rodríguez, 2004).

La integración de la enseñanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha hecho que se emplee en la literatura inglesa cada vez más el término de “assessment” (seguimiento/evaluación continua) para este tipo de evaluación, porque pone énfasis en la relevancia de un contexto de evaluación auténtico —es decir, que simula la(s) realidad(es) en la que harán falta los conocimientos, destrezas y actitudes evaluados—, en la importancia de dar comentarios a los aprendientes, en las competencias, en el uso —pero no exclusivo— de simulaciones, en la calidad del input para el aprendiz, etc. (Dochy & Gijbels, 2010).

No obstante, según Gijbels (2007) las generaciones actuales necesitan *estímulos y recompensas* (“triggers and rewards”) para conseguir que los alumnos realicen las actividades propuestas con el objetivo de cumplir con los objetivos de aprendizaje, lo cual se consigue entre otras cosas gracias a la evaluación formativa, que, además de evaluar, constituye una recompensa por el trabajo realizado hasta el momento y al mismo tiempo un estímulo para seguir en la misma dirección o adaptarla. Una evaluación *formativa*<sup>3</sup> se considera hoy día esencial, no sólo para el alumno porque le permite detectar elementos positivos y problemas, además de formular objetivos y caminos concretos para mejorarlos, sino también para el profesor, quien puede/debe guiar al alumno en la medida de lo posible, tomando en cuenta el nivel y el progreso del grupo, así como el del individuo (Van Iseghem, 2010). Según Dochy & Gijbels (2010), el empleo frecuente de la evaluación formativa permite aumentar, ampliar y dirigir la motivación del alumno, además de profundizar el aprendizaje, mientras que una evaluación únicamente sumativa conlleva el riesgo denominado “teaching/learning to the test”, es decir: que el objetivo primordial del alumno es aprobar el test/examen y el del profesor dar sus clases en función del test/examen.

.....  
3. “La *evaluación formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento” (Instituto Cervantes, 2002: 186).

Las plantillas que se usan para evaluar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos son cada vez más *analíticas*, es decir: que la puntuación final constituye la suma de las notas de varios criterios, como los que enumera el Marco Común de Referencia Europea (MCRE): la Competencia lingüística general, la Riqueza del vocabulario, la Corrección gramatical, el Dominio del vocabulario, el Dominio de la pronunciación... Por su parte, la evaluación *global o sintética*<sup>4</sup> se considera más motivadora, porque permite darle al alumno unos comentarios y observaciones detallados en el marco de una evaluación formativa. La global, por su parte, conlleva un mayor riesgo de que se produzca el “efecto halo”, es decir: que la evaluación positiva de un solo criterio influya (demasiado) positivamente la evaluación global (Dochy & Gijbels, 2010).

Otra característica del contexto de enseñanza actual es el alto grado de *transparencia, validez y fiabilidad*<sup>5</sup> que se le impone a los objetivos y la evaluación del curso, y el riesgo de que *se recurran* las decisiones del (comité) evaluador en el caso de que no se perciban como suficientemente transparentes, válidas y/o fiables. Debido a eso, una plantilla de evaluación se elabora preferentemente dentro de un *grupo didáctico*, va acompañada de *una clave* (es decir, una nota explicativa sobre cómo manejar la plantilla) y se evalúa regularmente con el objetivo de mejorarla constantemente (Van Iseghem, 2010; Cas-sany, 2001). Otra consecuencia práctica es que se considera necesario limitar el número de criterios (en la literatura se suele hablar de un máximo de 5 hasta 7 criterios), para que sea *fácil de usar o viable*<sup>6</sup>, un cuarto criterio general que aparece cada vez más en la literatura, además de la “santa trinidad” de la transparencia, la validez y la fiabilidad.

Finalmente, la gran mayoría de las plantillas de nuestro corpus se refieren a los niveles de lengua establecidos por el MCRE (Council of Europe, 2001, 2009, 2011). Respondiendo a la invitación del Consejo de Europa, varias agencias nacionales para el desarrollo curricular como SLO en los Países Bajos han creado plantillas de evaluación. En base a las demandas de la actual enseñanza y a los deseos expresados durante nuestras sesiones de formación de profesores, podemos afirmar que los profesores belgas buscan plantillas que sean válidas, fiables y transparentes, además de que reflejan las características y exigencias que acabamos de describir. Por eso, las plantillas que presentamos aquí *se basan en y refieren a* las consignas y descriptores del MCRE, pero van más allá, porque aunque con este marco se puede evaluar el output comunicativo y el nivel de lengua a la vez, el margen de flexibilidad es mínimo: cada cambio en los objetivos, el nivel o el tipo de enseñanza requiere que se elabore otra plantilla, de modo que es difícil constatar un denominador común entre las plantillas<sup>7</sup>. Así, la agencia neerlandesa Cito

.....  
4. “La *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva” (Instituto Cervantes, 2002: 181).

5. “La validez es el concepto del que se ocupa el Marco. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen. La fiabilidad, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación” (Instituto Cervantes, 2002: 177).

6. “Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *viable*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios” (Instituto Cervantes, 2002: 178)

7. Véanse por ejemplo las plantillas en Cito/Slo (2011: 97 et ss.).

señala que, como el MCRE distingue entre la expresión, la interacción y la comprensión orales, cada una requiere también su propia evaluación (Cito/Slo 2011: 23). Se ofrece la posibilidad de una evaluación integrada de las destrezas, pero en tal caso “se debe entender que en el caso de un mal desempeño de los estudiantes es difícil averiguar lo que puede ser la causa” (ibídem), lo cual reduce seriamente las posibilidades de feedback en unas plantillas que por defecto no prestan mucha atención a la combinación de la evaluación formativa y sumativa, ni al binomio analítico/sintético. Además, según los mismos autores, la evaluación por medio del MCRE constituye una tarea compleja, porque existen 13 criterios entre los que hay que elegir. Por otro lado,

¿Qué pasa con una prueba en la que el profesor quiera evaluar destrezas y los componentes lingüísticos al mismo tiempo? ¿Puede el profesor pretender que su evaluación sea coherente con la visión del MCRE? Pues es importante señalar que el énfasis está en la evaluación de destrezas como leer, escuchar, hablar, conversar y escribir. Si esto no es el caso, entonces se hace difícil sostener que la evaluación se haya basado en el MCRE (Cito/Slo, 2011: 23, traducción k.b.).

Resumiendo, constatamos que faltan plantillas de evaluación que, además de ser suficientemente válidas, fiables, transparentes y fáciles de usar, reflejen adecuadamente las características y exigencias del marco de enseñanza que acabamos de describir, es decir: que (1) evalúen al mismo tiempo el output comunicativo y el nivel de lengua, (2) combinen las ventajas de las evaluaciones analítica y sintética, (3) tengan suficiente flexibilidad para adaptarse a cualquier tipo de enseñanza de lenguas y sus objetivos correspondientes, (4) permitan combinar una evaluación sumativa y formativa de conocimientos, destrezas y actitudes, para (5) convertirse así en un instrumento fiable y suficientemente detallado para dar feedback al alumno.

## 2. METODOLOGÍA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de comprobar la eficacia y adecuación de las plantillas de evaluación actuales, constituimos entre 2009 y 2011 un corpus de 100 plantillas de evaluación provenientes de todos los tipos de enseñanza, niveles y lenguas en Bélgica, tanto de cursos de ELE general como de EFE<sup>8</sup>.

Partiendo de nuestro estado de la cuestión, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- i) ¿Son suficientemente válidas las evaluaciones? Es decir, ¿comprueban que se hayan cumplido los objetivos?
- ii) ¿Son fiables? Para que así sea, un alumno tendría que obtener aproximadamente la misma puntuación, cualquiera que sea el colega que puntúe.
- iii) ¿Son transparentes (se puede comprobar en detalle cómo se ha llegado a tal puntuación)?

.....  
8. Tipos de enseñanza: enseñanza de adultos 45%, enseñanza superior 35% y enseñanza secundaria 20%. Niveles: A 30%, B 50%, C 20%. Lenguas: español 40%, francés 30%, inglés 15%, neerlandés 10%, otras 5%. ELE general 70%, EFE 30%.



- iv) ¿Toman en cuenta el progreso realizado por el/la aprendiente? ¿Son formativas y/o sumativas?
- v) ¿Son fáciles de usar o “viables” las plantillas empleadas?
- vi) ¿Cómo se relacionan con el MCRE?

En la etapa siguiente de la investigación, analizamos el corpus a partir de las preguntas de investigación (para los resultados, véase el apartado 3).

Finalmente, en base a los resultados de nuestro análisis y siguiendo la invitación de los autores del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), cuyo “primary aim ... is to help the providers of examinations to develop, apply and report transparent, practical procedures in a cumulative process of continuing improvement in order to situate their examination(s) in relation to the CEFR” (Council of Europe, 2009: 1), hemos desarrollado una nueva plantilla, denominada “Sentémonos”, que fue presentada en diversos foros nacionales e internacionales, los cuales se aprovecharon para hacer encuestas entre los participantes con el objetivo de conocer sus opiniones con respecto a las preguntas que acabamos de listar.

### 3. ANÁLISIS DEL CORPUS

El análisis del corpus nos permitió sacar las siguientes conclusiones.

- i) En el 97% de los casos las plantillas son más bien *analíticas* (véase el apartado 2), por lo que es más alto el grado de transparencia y fiabilidad que en el caso de una evaluación puramente global o sintética, que por su parte tiene la ventaja de ser más fácil de usar, porque es sencilla y rápida. Sin embargo, la presencia e importancia de los criterios manejados no siempre corresponden con los objetivos del curso, de modo que la validez es más bien baja. Por ejemplo, muchas veces uno de los objetivos importantes del curso es alcanzar una pronunciación poco marcada, pero esto no se refleja en los criterios de la evaluación, donde ésta no se evalúa o no con la misma preponderancia que la que uno esperaría a partir de los objetivos; otras deficiencias frecuentes, además de la imprecisión hasta la falta de objetivos explícitos del curso, son la falta de correlación entre los objetivos comunicativos del curso y una evaluación mayoritariamente basada en la corrección lingüística.

Finalmente, con respecto a la corrección lingüística, se constata que en la mitad de los casos sólo se evalúa la adecuación a la forma, sin controlar la variación, riqueza y precisión, tanto de las estructuras léxicas y gramaticales como de las pragmático-discursivas; con respecto a las destrezas, en menos de la mitad de los casos se evalúa, además de la expresión oral, también la *comprensión* auditiva, a pesar de su presencia general entre los objetivos de los cursos.

- ii) Sólo un 10% va acompañado de una clave, de modo que es muy difícilmente manejable por otro evaluador. De hecho, el 87% de las plantillas no se habían elaborado en equipo, de manera que cada profesor individual manejaba su(s)

propia(s) plantilla(s), lo cual resulta negativo para el grado de *fiabilidad* de la evaluación.

- iii) Gracias a su carácter analítico, la gran mayoría de las plantillas (97%) son *relativamente transparentes*. El carácter *relativo* se debe al grado de transparencia y fiabilidad de las escalas utilizadas: calificaciones generales como “bien”, “muy bien”, etc. o “3”, “4”, etc. sobre una escala de 5 no son unívocas (cada evaluador las interpretará a su manera), de modo que requieren en realidad una nota explicativa precisa, o se sustituirían mejor por escalas específicas por componente y nivel (véase el ejemplo 2 para una criteriología de la fluidez en el nivel A, elaboración propia):

Ejemplo 1. Criteriología para la fluidez en el nivel A.

2. El alumno lo entiende todo. No le cuesta mucho conversar y toma iniciativas para seguir conversando. 1,5-1. El alumno no lo entiende todo, pero formula correctamente las preguntas necesarias para entenderlo finalmente. Le cuesta conversar (muchas pausas, reformulaciones...), pero toma iniciativas para seguir conversando. 0. El alumno lo entiendo más o menos pero no pide más explicaciones. No consigue conversar y tampoco toma muchas iniciativas para seguir conversando.

En una minoría de casos (2%), se calcula el número de errores por criterio, una intervención a primera vista positiva para la transparencia; sin embargo, no queda claro si se cuenta el número de errores o más bien el número de *tipos de errores* (puesto que no se debería sancionar más de una vez el mismo error), y tampoco es transparente la relación entre la sanción basada en el número de problemas y la cantidad del output comunicativo del alumno (uno que habla poco tendrá menos “oportunidades” para cometer errores).

- iv) En una gran mayoría de las plantillas no queda claro en qué medida se usan sólo para fines sumativos o también tienen un carácter *formativo*: son escasas (8%) las que incluyen referencias a (y bonificaciones para) el progreso, el comportamiento y la actitud del alumno a lo largo del período formativo como su participación y colaboración dentro y fuera de la clase, la realización de las tareas, su disponibilidad para aprender y mejorar, etc.; además, muy pocas plantillas se usan para darles comentarios detallados a los aprendientes después del examen o prueba. Casi no hay referencias al uso de un portafolio que dé lugar a una recompensa en la medida en la que los problemas registrados por el alumno se hayan resuelto (sistema de bonificación; la literatura está a favor del portafolio a condición de que el modelo y el sistema estén claros, véase Dochy & Gijbels, 2010).
- v) *La facilidad de uso* es muy variable, pero se constata que es inversamente proporcional a la fiabilidad, la validez, el carácter formativo y la transparencia: éstos suben a medida que se añaden más criterios, subcriterios y escalas, pero baja la facilidad de uso, aunque el punto de inflexión depende de cada evaluador individual.

- vi) Finalmente, una referencia a los niveles del MCRE está presente en más del 80% de las plantillas, pero sólo en el 2% de ellos vemos la integración de otros aspectos del MCER. Los participantes en la encuesta opinan que el Marco es demasiado complejo y rígido para generar una sola plantilla flexible que combine la adecuación la forma y la adecuación comunicativa, además de integrar conceptos clave de la actual práctica de evaluación como la evaluación formativa/sumativa y analítica/sintética.

Aunque existen otras preocupaciones con respecto a los niveles y los descriptores del MCRE, es evidente que éste constituye un importante paso en la búsqueda global de un conjunto de herramientas de evaluación válida, fiable y transparente. Según el Council of Europe (2009: 3),

The aim of the CEFR is to facilitate reflection, communication and networking in language education. (...) Thus there is no need for there to be a conflict between on the one hand a common framework desirable to organise education and facilitate such comparisons, and on the other hand the local strategies and decisions necessary to facilitate successful learning and set appropriate examinations in any given context.

#### 4. “SENTÉMONOS”: PROPUESTA DE PLANTILLAS FLEXIBLES

A la luz de los problemas descritos en el apartado anterior, elaboramos unas plantillas flexibles, es decir: adaptables a todo tipo (para fines generales o específicos) y nivel de curso en función de sus objetivos respectivos. Otro objetivo crucial de nuestras plantillas, denominadas “Sentémonos”, es que se ofrezca una solución para el desafío descrito en la introducción, a saber: evaluar *al mismo tiempo* la competencia comunicativa y el nivel de lengua a partir de la importancia asignada a cada uno de estos criterios en los objetivos del curso, una *misión casi imposible* según Van Iseghem (2010) y que quedaba por realizar según nuestro análisis del corpus de plantillas. La solución que se propone aquí es una división en dos columnas, una para evaluar los componentes formales (o “Texto”: ¿qué sabe el alumno?) y otra para el output comunicativo (o “Tarea”: ¿qué hace el alumno?), respectivamente (véase la Tabla 1). Los criterios dentro de cada columna son adaptables a los objetivos de cada curso, aunque parece indispensable que además de la expresión se evalúe también la comprensión. El criterio del “output comunicativo” evalúa el grado de adecuación comunicativa de la expresión e interacción oral (el “saber hacer”), mientras que los criterios del vocabulario, la gramática y la pragmática evalúan en qué medida se recurre para ello a las formas lingüísticas adecuadas (el “saber”), es decir: el léxico adecuado, las formas gramaticales convenientes, además del registro, la coherencia y la cohesión, las estructuras de compensación e interacción, etc. De esta manera se reduce el número de criterios a seis (dos veces tres) y no hace falta elaborar una plantilla aparte para la expresión oral y la interacción oral, respectivamente. El peso relativo de cada columna y de cada criterio depende de los objetivos del curso y del nivel: el del “texto” podría ser mayor en una carrera de filología o de traducción e interpretación que en un curso de EFE, por ejemplo, puesto que en las dos primeras el objetivo es formar a especialistas de la lengua.

Tabla 1. "Tarea" y "texto"

tarea		Texto	
output comunicativo		pronunciación	
fluidez		vocabulario	
comprensión		gramática & pragmática	
	total		total
	%		%
total general			

Otro aspecto fundamental es el aspecto formativo y motivador, incluyendo por ejemplo elementos positivos por criterio y abajo una referencia al proceso de aprendizaje del alumno, con un sistema de bonificación, acompañado o no por otro de penalización por una actitud y progreso negativos (véase la Tabla 2, una plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2).

Tabla 2. "Sentémonos": plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL [TT B2] Nombre: _____		Evaluador: _____		Global AAA B C D E F Total: /40	
<b>A. "TAREA"</b>		<b>B. "TEXTO"</b>		<b>total "A": /15</b>	
<b>1. Fluidez y cantidad</b>		<b>4. Pronunciación + entonación</b>		<b>total "B": /25</b>	
puntuación: /5		puntuación total : /5			
<b>Elementos positivos:</b>		<b>Elementos positivos:</b>			
<b>2. Output comunicativo (cant. + cal.)</b>		<b>5. Vocabulario</b>		<b>puntuación total: /10</b>	
puntuación media: /5		puntuación total: /10			
Actividad 1 (= tarea....) [presente]: _____					
Actividad 2 (= tarea....) [pasado]: _____					
Actividad 3 (= tarea....) [hipótesis]: _____					
Actitud / Comunicación no verbal: _____					
<b>Elementos positivos:</b>		<b>Elementos positivos:</b>			
<b>3. Comprensión</b>		<b>6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas</b>		<b>puntuación total: /10</b>	
puntuación: /5		puntuación total: /10			
<b>Elementos positivos:</b>		<b>Elementos positivos:</b>			
ELEMENTOS COMPENSATORIOS (porff., progreso, actitud; +1 hasta +3)		ELEMENTOS PENALIZADORES (porff., -progreso, -actitud; -1 hasta-3)			

En esta tabla el evaluador tiene la posibilidad de evaluar en dos fases (arriba a la derecha en la Tabla 2): primero apunta durante la prueba oral los elementos positivos y negativos por categoría, sin puntuarlos, pero dando una nota global, intuitiva; en una segunda fase (por ejemplo, durante el tiempo que recibe el alumno siguiente para escuchar y/o ver un fragmento o para leer instrucciones y preparar la respuesta, o bien más tarde cuando haya más tiempo) el evaluador puntúa las categorías según el sistema analítico detallado en una clave. En el caso de que haya una discrepancia importante

entre la evaluación global y la analítica, hace falta reconsiderar el caso y buscar las posibles causas de la diferencia. Del feedback que estamos recibiendo al final de nuestros talleres y de evaluadores que están usando estas plantillas se desprende que este procedimiento por fases genera más confianza en la fiabilidad de la evaluación y que es fácil de usar, porque durante una prueba oral es difícil apuntar observaciones y puntuar adecuadamente al mismo tiempo; así, la puntuación se realiza de manera más fiable y el riesgo de una discrepancia entre la evaluación global y la analítica es menor, lo que se confirma en la realidad, según los testimonios recibidos.

En función de las preferencias del evaluador, es posible añadir más “capas de evaluación”: en la Tabla 3 se han añadido más subcriterios a las categorías (para más capas, véanse Buyse 2012, 2013).

Tabla 3. “Sentémonos”: plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2. Segunda “capa de evaluación”.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL TT B2		Nombre:	Evaluador:	Total: /40
<b>A. "TAREA"</b>		total "A": /15	<b>B. "TEXTO"</b>	total "B": /25
1. Fluidez y cantidad	puntuación: /5	4. Pronunciación + entonación	puntuación total: /5	
<i>Elementos positivos:</i>		<i>Elementos positivos:</i>		
2. Output comunicativo (cant. + cal.)	puntuación media: /5	5. Vocabulario	puntuación total: /10	
Actividad 1 (= tarea ....) [presente]:		A. Palabras (lenguaj general)		
Actividad 2 (= tarea ....) [pasado]:		B. Combinaciones de palab. (valencia, colocac., expres.)		
Actividad 3 (= tarea....) [hipótesis]:		C. Riqueza, precisión y variación		
Actitud / Comunicación no verbal:		D. Funciones comunicativas		
<i>Elementos positivos:</i>		<i>Elementos positivos:</i>		
3. Comprensión	puntuación: /5	6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas	puntuación total: /10	
probl. léx. (concr./abstr.) / gram. / pragm.-disc.		A. Morfología		
		B. Sintaxis		
		C. Estruct. pragm.-disc. (registro, estruct., coh., conectores, estrat. de compensac. e interacc.)		
		D. Variación		
<i>Elementos positivos:</i>		<i>Elementos positivos:</i>		
ELEMENTOS COMPENSATORIOS (portf., progreso, actitud; +1 hasta +3)		ELEMENTOS PENALIZADORES (portf., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)		
Comentarios y sugerencias: <a href="mailto:kris.buyse@arts.kuleuven.be">kris.buyse@arts.kuleuven.be</a>		+ claves		

A pesar de que sean adaptables al tipo de curso, su nivel, la visión del evaluador y del instituto, es menester actualizar regularmente las plantillas, tomando en cuenta los problemas surgidos anteriormente y las discusiones entre colegas. Una herramienta que permite a cualquier evaluador comprobar en qué medida su evaluación corresponde a la de otros colegas, es WebCef<sup>9</sup>, donde uno puede comparar su propia evaluación de una prueba grabada con la de otros colegas.

.....  
9. www.webcef.eu

Finalmente, para aumentar la fiabilidad, es esencial que cada versión de una plantilla vaya acompañada de una clave que contenga los objetivos y la materia del curso, el sistema de puntuación, los descriptores, las series de actividades y el sistema de selección, las listas de problemas típicos por nivel.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En conclusión, el análisis de un corpus de plantillas de evaluación de las competencias orales sugiere que hacen falta, tanto para los cursos de ELE general como para los de EFE, unas plantillas más fiables, válidas y formativas, y que también son mejorables la transparencia y la facilidad de uso. En el contexto de un curso de EFE son problemáticas especialmente las relaciones entre los objetivos comunicativos y su evaluación, entre los conocimientos y las destrezas, y entre la corrección lingüística y el output comunicativo.

Las plantillas flexibles que se han presentado en el apartado anterior se proponen cumplir con estos requisitos, al mismo tiempo que se pueden usar en cualquier curso y nivel, adaptándose a las exigencias del curso y las preferencias del evaluador. Asimismo quieren servir como instrumento formativo con el objetivo de dar la mayor cantidad posible de comentarios a los alumnos sobre su actuación durante el examen oral. En este sentido es más bien un instrumento de “assessment” (véase el apartado 2) que de “evaluación”. Aquél tiene su origen en la palabra latina “asidere”, lo que significa “estar sentado al lado de alguien” y pone de relieve el proceso de aprendizaje (Dochy & Gijbels 2010). Por lo tanto, la metáfora que los profesores podemos tener en mente a la hora de evaluar, es que más vale sentarnos *al lado del* alumno que *enfrente de* él. Y de ahí el título de “Sentémonos”...

## BIBLIOGRAFÍA

- BUYSE, K. (2012): «Criterios y plantillas para la evaluación del español para fines específicos», en *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 18-19 November 2011, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 186-200
- BUYSE, K. (2013, i.p.): «“Come and sit here next to me”. Towards a communicative assessment of oral language skills», *Language Learning in Higher Education*, 2.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (2001): *Enseñar lengua*, Barcelona: Grao.
- CITO/SLO (2010): *Toetsen en beoordelen met het ERK*, Arnhem/Enschede.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*, Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2011): *Manual for Language Test Development and Examining*, Strasbourg: Council of Europe.
- DOCHY, F., y D. GIJBELS (2010): «Evaluatie», en S. Janssens (dir.), *Leren en onderwijzen*, Leu-

- ven: *Acco*, 121-175.
- GIJSELAERS, W. (2007): «Talking about My Generation», Keynote at EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation, Maastricht, 14-16 November.
- GIPPS, G.V. (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: The Falmer Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes.
- KEEVES, J.P. (1994): «Methods of assessment in schools», en T. Husén y T.N. Postlewaite (dirs.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford/New York: Pergamon Press, 362-370.
- LUOMA, S. (2004): *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MEYER, C.A. (1992): «What's the difference between authentic and performance assessment», *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, J.R. (2004): «Modelos, tipos y escalas de evaluación», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 967-982.
- SLUISMANS, D., y F. DOCHY (1998): «Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs», *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16 (4), 229-233.
- VAN ISEGHEM, J. (2010): *Didactiek mondelinge vaardigheden*, Leuven: KU Leuven, curso del Máster de Didáctica de Lenguas.





# *La gramática pedagógica en la adquisición de las preposiciones “por” y “para” en el español como segunda lengua*

MARÍA GABRIELA CAMPOS MURILLO  
Universidad Nacional

El docente cuya labor radica en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) es capaz de observar cómo el estudiante la va adquiriendo y al mismo tiempo enfrenta procesos de dificultad; por ejemplo, las elecciones: por y para, ser y estar, etc. Asimismo, Hasbún (2000) cita que el incremento en la dificultad es correlativo con el de la competencia léxico-semántica. Por tal razón, se requiere desde la gramática pedagógica de estrategias adecuadas que propicien el reconocimiento de los aspectos diferenciales que escapan a las reglas gramaticales.

Es así como se deduce que el problema no es la presentación de un tema “difícil de explicar o comprender”, según lo comentan algunos docentes, sino sus escasas herramientas teóricas y metodológicas, pues estas son las encargadas de conducir hacia un proceso de adquisición efectivo, caso contrario podría producirse “una señal de fracaso en el intento de un estudiante por superar sus limitaciones de comunicación” (Navarro, 1996: 166).

Ahora bien, el conocimiento de un docente de español como L2 no solo radica en las reglas gramaticales o estrategias pedagógicas, sino también en considerar la influencia de las variantes sociolingüísticas y los factores subconscientes que pueden dificultar u obstruir la adquisición de la L2.

## **1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS**

Los ejes temáticos que sustentan la base teórica de la investigación son los siguientes: adquisición, competencia lingüística, perspectivas y planteamientos gramaticales, enseñanza de la gramática, estrategia pedagógica y gramática pedagógica.

## **2. INVESTIGACIÓN**

### **2.1. DESCRIPCIONES DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

El análisis de los datos se basa en una selección representativa del corpus preposicional “por” y “para”. El método, cotejar aquellos usos que coincidan en los textos de Marta Virginia Müller, la Nueva Gramática de la RAE y los observados en los libros más utilizados en Costa Rica para la enseñanza del español como segunda lengua, los cuales se muestran a continuación en los cuadros 1 y 2. Como aclaración, al corpus seleccionado se le modificó la nomenclatura con el propósito de facilitar la presentación a los discentes.

Cuadro #1

Categorías de análisis de la preposición “por”	Ejemplos
I. Significado espacial: - A través de	<i>Lo vi correr por la calle.</i> El anciano vagaba por la ciudad.
II. Significado temporal: - <i>Tiempo límite</i> - Momento del día	<i>Llegaremos por la noche.</i> Estudiamos por la tarde.
III. Significado nocional: - Intercambio - Razón - Comparación - Expresiones	<i>Te cambio esta cartera por esa blusa.</i> Lo despidieron por vago. <i>Desapareció como por un encanto.</i> Por lo general, ella siempre está.

Cuadro #2

Categorías de análisis de la preposición “para”	Ejemplos
I. Significación espacial: - Destino (lugar)	El mes entrante salgo para México.
II. Significado temporal: - Límite de tiempo	Para navidad ya estaré de regreso.
III. Significado nocional: - Destino personas - Finalidad - Comparaciones	El pastel es para todos. Te traje el libro para que lo leas. Se ve muy viejo para su edad.

## 2.2. DESCRIPCIONES DEL INSTRUMENTO Y LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

La información sobre el dominio electivo de las preposiciones “por” y “para” en dos informantes chinas se recolecta mediante tres instrumentos:

2.2.1 OBSERVACIÓN DEL ENTORNO FÍSICO, CULTURAL Y EMOCIONAL QUE SE PLASMA DENTRO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS INFORMANTES.

2.2.2. ENTREVISTA A LAS INFORMANTES 1 Y 2, EN LA CUAL SE VALORAN ASPECTOS EMOCIONALES, INFORMACIÓN GENERAL INTRODUCTORIA Y USOS DE “POR” Y “PARA”, SEGÚN LA PREGUNTA.

2.2.3. PRACTICAS CLOZE PARA LAS INFORMANTES SOBRE EL USO CORRECTO DE LAS PREPOSICIONES “POR” Y “PARA”, SEGÚN EL CONTEXTO DE LA PREGUNTA.

## 2.3. TRIANGULACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La estrategia requerida para el análisis de los datos concluidos a partir del proceso de investigación, la triangulación de la observación, la entrevista y las prácticas *cloze*. El siguiente paso es la confrontación de los datos, según el contexto de uso de cada informante.

## **2.4. PROYECCIONES Y LIMITACIONES**

### **2.4.1. PROYECCIONES**

1. Obtener datos suficientes para determinar las áreas débiles del conocimiento en los discentes.
2. Crear estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del par preposicional en estudio.
3. Minimizar o evitar la fosilización del error mediante la detección de la carencia y la creación de las estrategias pedagógicas.

### **2.4.2. LIMITACIONES**

1. Un cambio en las variables implicadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza: condicionantes sociales, culturales, académicas, etc. puede implicar un resultado diferente.
2. El tiempo es un factor determinante, pues es un periodo corto y las pruebas que corroboran el aprendizaje solo se aplicarán en dos momentos durante la investigación: al inicio y al final.

## **2.5. DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE**

Se propicia durante la investigación un ambiente ventilado, fresco e iluminado de forma natural. Además el salón de clase posee las condiciones básicas requeridas para tornar confortable el proceso de enseñanza-aprendizaje: una mesa ovada, sillas confortables y una pizarra siempre visible.

## **2.6. FILTROS AFECTIVOS**

### **2.6.1. ACTITUD**

Las informantes manifiestan una gran apertura a los aspectos culturales; en primer lugar, la informante 2 saludó a la profesora con la frase: “Pura Vida”, la cual no se había estudiado dentro del programa y es representativa e identificadora del ser costarricense. En segundo lugar, en cuanto a la cordialidad, no se produce una tensión, pues las informantes ya conocían y también a la profesora, lo que facilita el trabajo en equipo o individual, según la estrategia de clase. Y en tercer lugar, el tema sobre las rutinas diarias generó un interés en las manifestaciones religiosas, al ser Costa Rica un país de denominación católica.

### **2.6.2. MOTIVACIÓN**

Cada nuevo tema que se estudió en la clase produjo en las informantes actitudes positivas ante la lengua y la cultura; por ejemplo, ánimo y afecto. Otro elemento que denota la motivación es el hecho de que siempre realizan las tareas, leen previamente la lección siguiente y realizan investigaciones por curiosidad.

Sobre los tópicos referentes a las preposiciones en algunas ocasiones necesitan tiempo para valorar y analizar la corrección de alguna de las respuestas erradas, pero después muestran una gran alegría por el nivel de comprensión y reflexión que han ido adquiriendo.

### 2.6.3. AUTOCONFIANZA

Ambas informantes poseen una gran capacidad para el aprendizaje y como han aumentado rápidamente el léxico y la capacidad comunicativa, esto ha solidificado la autoconfianza. Ahora bien, dentro de la gestión de clase, poseen como hábito alentarse y halagarse por sus buenos resultados y después de comentarios como: “somos muy inteligentes” siempre piden que la profesora se los confirme con frases similares.

Reconocen eso sí, la dificultad del aprendizaje del par preposicional “por” y “para”, pero eso no impide la proyección de una actitud positiva, tal como se muestra cuando realizan estudios independientes que refuerzan el conocimiento adquirido o por adquirir en la clase.

### 2.7. CONTEXTOS DE ANÁLISIS

La observación es constante durante la investigación mientras que las prácticas *cloze* y la entrevista se realizan al inicio y al final del proceso.

Sobre la entrevista, la informante 1 presenta errores de concordancia gramatical “Yo practica” o bien de orden de ideas o carencia de elementos sintácticos o morfológicos, de igual manera se comprenden las respuestas. Además, tiende a utilizar “para” en estructuras con pronombre e infinitivo, por ejemplo: “para usar español en mi trabajo” otro caso que lo ejemplifica es “para mí”, lo cual indica que hay una tendencia a asociar estos usos a la finalidad y el destino.

Cuando responde utiliza claramente las estructuras de “para” en finalidad: “para hacer amigos”, presenta eso sí, una confusión en “por” como objetivo y “para” como finalidad, la cual se observa en la respuesta: “Porque enseñar mandarín” cuando lo esperable sería: “Para enseñar español”.

Pero por cuando desconoce el uso, por falta de conocimiento teórico, recurre a la aplicación cero de la respuesta, o sea la omisión de la preposición en la estructura: “para hablar”. Aunque se dijo que recurre al uso de para + infinitivo, no se aclaró que en contextos delimitados, o sea cuando la pregunta lo explicita.

La informante 2, por su parte, aplica la omisión en muchos más contextos o modifica la construcción de la oración de manera tal que no necesite el recurso preposicional, lo que demuestra una indecisión lingüística mayor, como se percibe en las siguientes respuestas: “Yo llegué hace 6 meses a Costa Rica. Mucho tiempo, sí bastante” y en “Me gusta Costa Rica mucho porque los ticos son muy cariñosas, cariñosos y son (...) y guapos.”

.....  
1. Se transcribe la oración tal como fue dicha por la informante.

En los casos donde las preguntas llevan implícita la interrogación “por qué”, ella sí respondió con “por” o “porque” según el caso; por ejemplo: “¿Por qué vino a Costa Rica? R/ Porque yo necesito [enseña]<sup>2</sup> mandarín.” Y en los únicos contextos donde utiliza la preposición “para” es al responder con los usos pronominales de significado nocional: “para mi” y “para [me]”<sup>3</sup>.

Aunque la informante 2 decidió en algunos contextos no responder con el uso de “por” y “para”, sí logró comunicarse efectivamente al alterar la estructura de la respuesta: “Sí yo estudié un mes con Gaby”, en este caso la pregunta fue: “¿Por cuánto tiempo estudió? Y la respuesta esperable sería “por un mes”.

El tercer instrumento fue la práctica *cloze*, se aplicó en un primer momento para estudiar la información adquirida sobre el par preposicional “por” y “para” durante la inmersión total, esta se denominó como Práctica *cloze* A y B.

El segundo momento fue después de haber concluido las explicaciones y actividades pedagógicas sobre el tema en estudio, y el instrumento se denominó Prácticas *cloze* C y D. La aplicación en dos momentos diferentes posee como objetivo el notar una diferencia en cuanto al dominio de la elección entre “por” y “para”, cuyos criterios son correcta, incorrecta e inadecuada.

“Por” Primer momento	Prácticas <i>cloze</i> A y B		Informante 1	
	“por”	“por” %	“para”	“para” %
Elección correcta	19	79,16%	18	72%
Elección incorrecta	5	20,83%	5	20%
Elección inadecuada	0	0%	2	8%
Total	24	100%	25	100%

Según lo reflejado en el cuadro, la informante 1 presenta una mayor equidad entre los usos correctos de “por” y “para”, pero también entre las elecciones erróneas, las cuales se perfilan con mayor frecuencia en la noción de significado espacial para el caso de “por” y la de significado nocional para la elección errónea de “para”. Sin embargo, el nivel de instrucción gramatical en este momento es bajo, ya que el nivel actual de las informantes es A1, por esto los aciertos son satisfactorios.

“Por” Primer momento	Prácticas <i>cloze</i> A y B		Informante 2	
	“por” F	“por” %	“para” F	“para” %
Elección correcta	23	95,83%	18	72%
Elección incorrecta	1	4,16%	7	28%
Elección inadecuada	0	0%	0	0%
Total	24	100%	25	100%

La informante 2 resolvió el ejercicio Práctica *cloze* A y B con un acierto en la preposición “por” de veintitrés respuestas y un total de elecciones erradas de una. Mien-

.....  
 2. Se transcribe la oración tal como fue dicha por la informante.  
 3. *Idem*.

tras que en el uso de la preposición “para” tuvo un acierto de dieciocho respuestas y siete errores.

Y según los datos extraídos los errores de percepción gramatical se reconocen en un mayor grado en el significado nocional, tanto en el uso las preposiciones “por” y “para”. Aunque la informante 2 desconoce las reglas de uso, se puede comprobar que su aplicación certera es mayor en “por” y con los usos de “para” presenta una mayor dificultad.

El segundo momento del proceso y la aplicación de los instrumentos Prácticas C y D constatan los progresos realizados por las informantes 1 y 2, según la influencia de la gramática pedagógica y la gestión de clase. Obsérvense los resultados:

“Por” Segundo momento	Prácticas <i>cloze</i> C y D		Informante 1	
	“por” F	“por” %	“para” F	“para” %
Elecciones				
Elección correcta	22	92%	24	96%
Elección incorrecta	0	0%	0	0%
Elección posible	2	8%	1	4%
Total	24	100%	25	100%

La informante 1 ha manifestado un notable avance en cuanto a la elección correcta. El cuadro refleja, dos de las respuestas cuya interpretación puede ser dual en cuanto al significado nocional de la preposición “por”: “Esta blusa nueva es para mi hermana por su cumpleaños” o con el significado también nocional, pero de la preposición “para”: “Esta blusa es para mi hermana para su cumpleaños”.

Ambos usos se han catalogado como correctos, aunque los ejemplos mencionados idealmente se agrupan entre aquellos de significado nocional de la preposición “por”; por lo anterior, no es un acierto en la práctica. Aunque es una realidad que la elección no deseada no representa una interrupción en el proceso de comunicación, pues se manifiesta como diversidad interpretativa.

Así en el estudio particular de la preposición “para” se da un desacierto en cuanto al significado nocional, pues la respuesta dada no es incorrecta al ser la no esperada: “Rebeca llama por hablar con María” cuando lo ideal hubiera sido “para hablar”, entonces en este caso se podría considerar el objetivo de la llamada de Rebeca, aunque se propuso teóricamente con el significado nocional de “para” o sea la finalidad de la llamada es hablar con María.

La informante 2, por su parte, logró trascender el nivel de la explicación e inicia un proceso de producción propio, basado en las conjeturas sobre el uso correcto de “por” y “para”, tal como se percibe en los siguientes resultados:

“Por” Segundo momento	Prácticas <i>cloze</i> C y D		Informante 2	
	“por” F	“por” %	“para” F	“para” %
Elecciones				
Elección correcta	24	100%	23	92%
Elección incorrecta	0	0%	2	8%

Elección inadecuada	0	0%	0	0%
Total	24	100%	25	100%

Los resultados demuestran que la informante 2 recuperó al 100% su deficiencia en cuanto a las propuestas gramaticales de la preposición “por” y en un 20% en cuando al uso de “para”, sus dos respuestas incorrectas se basaron en una construcción de inadecuación contextual y otra en la agramaticalidad de juntar dos preposiciones; por lo tanto, no dieron cabida a la posibilidad de extrapolar el significado nocional del par preposicional en estudio: “Por hablar español tienes que estudiar todos los días” y “Fui al gimnasio por - para hacer deporte”.

## 2.8. TRIANGULACIÓN. ANÁLISIS Y EXTRAPOLACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La descripción de los hallazgos permite la triangulación de la información y con ella se percibe como se cumplieron, dentro del proceso de investigación, los principios básicos para la enseñanza de la gramática: El factor E: Eficiencia y el factor A: Apropiado.

Por un lado, el proceso de investigación ha sido Eficiente en el aspecto monetario, pues los instrumentos utilizados fueron fotocopias, entrevistas y trabajos asignados. También fue económico en términos de planeamiento, pues las actividades de clase se basan en el uso de los recursos tecnológicos como la computadora y el proyector (video y fotografías).

Y por otro lado, se dio la Eficiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje al demostrar mediante la comparación los errores y los aciertos en la elección, según los datos arrojados en la entrevista y los instrumentos Práctica *cloze* A y B (primer momento de la investigación) cuando las informantes aún no habían realizado ningún proceso formal de aprendizaje del uso preposicional en estudio.

Así la informante 1 en este primer momento de la aplicación del instrumento Práctica *cloze* A y B obtuvo un acierto del 79,16 % en el uso de la preposición “por” y un 72 % en “para”. Mientras que en el segundo momento de aplicación los porcentajes de elecciones correctas fueron, “por” 92% y “para” 96%.

La informante 2, por su parte, demostró un incremento en la elección de respuestas correctas, pues para el instrumento Práctica *cloze* A y B obtuvo 95,83% de respuestas correctas con el uso de “por” y 72% con el de “para”. Así con la aplicación del instrumento Práctica *cloze* C y D los rubros aumentaron al 100% en el caso de “por” y 92% en el de “para”.

El proceso de comparación denota un aumento en el nivel de certeza que torna el aprendizaje y la enseñanza como apropiados, por tanto, se cumple con el factor A (Apropiado) como lo demostró la observación constante. También fueron considerados dentro del factor A los intereses, la edad, el que comparten como lengua materna el mandarín [L1], el conocimiento sobre las segundas lenguas inglés y español [L2], las necesidades culturales y emocionales, y los contextos de aprendizaje.

La observación, por su parte, muestra un traslape entre los deseos por aprender y aplicar el conocimiento adquirido mediante gestos y actitudes positivas, esto se reflejó en los comentarios sobre sus actividades cotidianas, tales como dar clases de mandarín a estudiantes costarricenses o las situaciones a las que eran expuestas al convivir con una familia hispanohablante peruana.

Las situaciones mencionadas exponen a las informantes a contextos comunicativos que suelen superar su nivel de comprensión lingüístico y cultural, esto aunado a la aplicación de los instrumentos Práctica *cloze* A y B, y el estudio regular de la clase ha generado frustración en ambas informantes; pero de igual manera, no disminuyó el interés, sino que resultó en un acto de motivación que promovió: tareas sin falta, investigaciones adicionales, estudios previos a la clase sobre el tema por tratar y actitudes positivas ante los ejercicios de mayor exigencia.

Por lo tanto, al manifestar una actitud positiva ante los retos lingüísticos y culturales, esto les facilitó los excelentes resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos del segundo momento, específicamente la Práctica *cloze* C y D. Y la comparación generó motivación ante los retos de la lengua, pues sus resultados fueron sobresalientes y la gestión de clase fluyó de manera exitosa.

La motivación y la actitud ante la comprensión del par preposicional en estudio es para las informantes 1 y 2 necesario de dominar, pues se desenvuelven en ambientes laborales y contextos de socialización que implican el uso del español. Por lo tanto, no solo representa una oportunidad de aprendizaje, sino también de adquirir elementos culturales que facilitan la comunicación y a los que no tendrían acceso si estudiaran en su país natal, China o bien si el enfoque gramatical fuera otro.

En síntesis, el éxito de los resultados percibidos mediante la triangulación, se basan no solo en los factores mencionados: informantes, ambiente, gestión de clase, sino también en la hibridez de la gramática pedagógica, la cual se adecua a las circunstancias para lograr que en la clase se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Enseñar en el aula de ELE la gramática pedagógica es más favorable y rentable que enseñar la gramática descriptiva. Se tiene más en cuenta el uso de la lengua, ya que su objetivo es explicar la experiencia de los hablantes, no siendo estrictamente normativa ni obsesiva con la corrección; tiene más en cuenta la adecuación, que cada enunciado tenga sentido, con todos los implícitos que pueda conllevar en una determinada situación (ProfELE, 2007: 1).

### 3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA: MICRO UNIDAD DIDÁCTICA <sup>4</sup>

Se propone como estrategia pedagógica una Micro Unidad dividida en dos segmentos de trabajo, el primero al inicio del proceso y el segundo al final. Sin embargo, el

.....  
4. Es necesario afirmar que la Micro Unidad Didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua, corresponde a un plan de clase en la enseñanza del español como primera lengua. Sin embargo, se usará en esta investigación el término adjudicado para la enseñanza del español como segunda lengua: Micro Unidad Didáctica.



tiempo asignado se puede ser variable según la gestión de clase, la comprensión de los alumnos y los cambios no contemplados en el contexto.

En el primer momento se trabaja un enfoque más gramatical, con acercamientos inductivos y actividades que enfatizan la metodología comunicativa. Y en el segundo momento un enfoque más comunicativo, con un acercamiento más deductivo.

Por un lado, la propuesta teórica sugiere que las informantes sean protagonistas en el proceso de la adquisición de una segunda lengua y como guía el rol de la profesora, el enfoque, los acercamientos y las metodologías podrán variar o no, según la necesidad del grupo de trabajo, esto es reflejo de la hibridez de la gramática pedagógica: "...la *gramática pedagógica* denota los tipos de análisis gramaticales y de instrucción diseñados para las necesidades de los estudiantes de un segundo idioma. El carácter único de este análisis e instrucción puede ser difícil de ver sin tomar en cuenta también cómo la gramática pedagógica está relacionada con otras concepciones de gramática" (Odlin, 1994: 1).

La cita anterior se refiere a las cuatro gramáticas que se estudian en el artículo: la gramática como prescripción, la gramática como descripción, la gramática como un sistema interiorizado, la gramática como un sistema axiomático.

Ninguna de las cuatro estudiadas por Odlin cumple una función integral por sí solas; por lo tanto, su propuesta y la recomendación para utilizar los aspectos más aplicables y útiles según los fines de la clase y los procedimientos de su gestión: "Cada una de las cuatro concepciones de la gramática que acabamos de tratar tiene implicaciones para la enseñanza del lenguaje y ninguna de ellas cubre satisfactoriamente por sí sola los intereses de los profesionales de la gramática pedagógica. (cf. Noblitt 1972)" (Odlin, 1994: 18).

Sin embargo, se podría decir que en la clase en estudio, las informantes parcialmente pueden usar la gramática como un sistema de interiorización, esto por todas aquellas circunstancias en las cuales se encuentren inmersas en la cultura y les surja la necesidad de aprender por sí solas.

Por otro lado, según los objetivos de clase en el primer momento se trabaja una posición más axiomática y prescriptiva. Mientras tanto, el segundo momento el procedimiento conlleva una forma más descriptiva.

Entonces, no se trata solo de indicar una posición gramatical, sino también de las actividades y los objetivos propuestos, los cuales dictan la gestión de clase o la instrucción como lo sugiere Odlin en la cita anterior. Asimismo, la variación del modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) del capítulo ocho titulado *Cómo integrar la gramática*, propuesto por Thornbury en *Cómo enseñar la gramática usando las reglas* (capítulo tres); se realizó con el fin de usar significativamente la lengua en diferentes actividades y contextos sugeridos.

La elección de los temas en cada modelo sugiere que, mientras se adquiere vocabulario nuevo, contenidos gramaticales y funcionales, las informantes aprenderán progre-

sivamente, a manifestar sus puntos de vista y sentimientos, así se estarían identificando estructuras más profundas suscitadas estas mediante el modelo pedagógico y entonces se afirma que existe una interiorización de la regla (Jacobson, 1966: 159-160).

Se trabaja la dimensión afectiva con los contenidos: Un Paseo por los Bosques de Costa Rica, cuyo tema implícito es la ecología y El Regalo Perfecto, donde se trabajan las fiestas o actividades especiales. Con ambos textos se facilita a las informantes 1 y 2 un espacio para que expresen su opinión y brinden posibles soluciones o recomendaciones a una situación o un problema planteado.

Además, las actividades están pensadas en el desarrollo de forma individual y grupal, unas extraclase y otras propias de la gestión de clase, esto permite que la enseñanza/aprendizaje se base en el fomento de la interacción entre las alumnas y la autonomía de cada una al responsabilizarse de su propio aprendizaje: “La supervisión que los profesores proporcionan debe incluir idealmente no solo observaciones acerca de lo que constituya el sistema gramatical de la lengua meta sino también el consejo de cómo explorar el sistema por sí mismos” (Odlin, 1994: 21).

Una vez finalizada la Unidad Didáctica las informantes podrán medir su capacidad a partir de los errores o los aciertos que posee en cada actividad, lo cual lo conduce a una autoevaluación y reflexión importantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua que propicia la prevención de la fosilización del error: “Si los estudiantes no se vuelven analistas capaces probablemente su aprendizaje se fosilizará. Es decir, su competencia de la interlengua se desviará de forma más o menos permanente de la gramática de la lengua meta (cf. Selinker y Lamendella 1981; Selinker 1992)” (Odlin, 1994: 19).

La autoevaluación, no solo será para las informantes, sino también para la profesora y el material utilizado:

Entonces la eficacia de una actividad gramatical puede medirse en parte con el grado de atención que se produce en esa actividad. Esto significa tratar de eliminar cualquier elemento que distraiga la atención de los estudiantes. ...la eficacia dependerá en gran medida de la cantidad y la calidad de la información contextual, de la explicación y de la revisión (Thornbury, 2002: 22, 23).

#### 4. CONCLUSIONES

1. La propuesta de investigación no plantea una metodología, sino la aplicación de aquella que contemple el estudio de las cuatro destrezas básicas: escucha, lectura, escritura y habla.
2. El uso de la gramática pedagógica resultó, por su hibridez, la mejor herramienta elegida para la enseñanza de la adquisición del par preposicional “por” y “para”, que se adecua a los factores internos y externos a la clase, tales como la edad, la nacionalidad, la educación, el clima, la cantidad de alumnos, etc.

3. La aplicación de los instrumentos permitió la extracción de datos, de índole personal (encuesta), afectivo (observación) y académico (Práctica *cloze* A, B, C y D), lo cual brinda un panorama amplio sobre los factores que inciden en la adquisición del par preposicional en estudio.
4. Ambas informantes reflejaron un incremento en la elección de respuestas correctas y, por ende, una disminución en las incorrectas e inadecuadas.
  - 4.1. La informante 1, por su parte, manifestó en la elección correcta de “por” un incremento del 12,84% y en el caso de “para” la elección correcta aumentó en un 24%.
  - 4.2. La informante 2 en cuanto a la elección correcta de “por” incrementó la certeza en un 4,17%, si bien es cierto, el reflejo no parece ser significativo, es importante retomar que ese incremento logró que obtuviera el 100% de las respuestas correctas. Y en el caso de “para” el incremento fue del 20%.



# *La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes*

NEKANE CELAYETA GIL  
Universidad de Navarra

## **RESUMEN**

Gracias a la metodología comunicativa la cultura se integra en los cursos de ELE/L2 y se fomenta, así, el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de los hablantes. Sin embargo, en el caso del español con fines específicos (EFE) y académicos (EFA) el componente cultural queda desdibujado. El objetivo de estas líneas es, por un lado, revisar la evolución metodológica de la enseñanza-aprendizaje del componente cultural en ELE. Y, por otro, presentar cuatro experiencias docentes de integración de la lengua y la cultura españolas en cursos de EFE (español para médicos, español para profesores de español y español de la publicidad) y EFA (español para estudiantes ERASMUS). Por último, expondré las conclusiones extraídas al finalizar dichas experiencias docentes.

## **I. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN ELE**

La evolución en la didáctica de las lenguas en Europa ha sido testigo del cambio en lo que respecta al tratamiento del componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y nueva lengua. Podemos distinguir dos tendencias claramente diferenciadas a este respecto: por un lado, el tratamiento que recibía esta subcompetencia dentro de los enfoques tradicionales y, por otro lado, el nuevo papel que se le otorgó con la llegada de la metodología comunicativa en la década de los 80 del siglo XX.

En lo que se refiere a los enfoques tradicionales o estructuralistas, la cultura en la clase de ELE se encontraba en total disociación de la lengua objeto de aprendizaje y estudio, llegando en algunos a casos a estar ausente en la planificación de los cursos, de modo que la lengua se presentaba fuera de un trasfondo cultural y social. El tratamiento didáctico que recibía la cultura era, en general, muy superficial y se reducía a una galería de estereotipos acerca de España y los españoles, casi expuestos de manera anecdótica y accesorio, lo que fomentaba el asentamiento de ideas preconcebidas por el estudiante. Se trataba de presentar al alumno la “cultura legitimada”, el “imaginario cultural” (Miquel López, 2004: 512) del país, un limitado abanico de elementos diferenciales de nuestra cultura en relación con otras. De este modo, la cultura pasaba a ser un contenido ajeno a la lengua, lo que redundaba en una desconexión y descontextualización de los contenidos, así que el alumno acumulaba datos inconexos y faltos de identidad.

La llegada de los enfoques comunicativos y la consolidación del concepto de competencia comunicativa<sup>1</sup> otorgó un nuevo papel a los componentes culturales dentro de los cursos de ELE, y la lengua y la cultura metas pasaron a estar interrelacionadas. Los intereses y las necesidades del estudiante, que ahora era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pasaron a guiar la selección de los contenidos y se dio cabida a la Cultura con C mayúscula, a la cultura cotidiana y a la *kultura*<sup>2</sup> dentro de los cursos de español. En definitiva, los contenidos lingüísticos y culturales eran significativos y relevantes y se orientaban a un fin común: fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

### 1.1. EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL

La competencia comunicativa, en otras palabras, la capacidad del hablante para hacer un uso adecuado de la lengua en diferentes contextos, está integrada por las sub-competencias lingüística o gramatical, léxico-semántica, discursiva, pragmática, estratégica y sociocultural. Como señala Miquel López (2004: 513), en

el componente sociocultural (...) se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

Es decir, el componente sociocultural es un requisito clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, necesaria para acometer la actuación lingüística y tener éxito en la comunicación, ya que provee al alumno del saber y la visión compartidos por una comunidad de hablantes, esto es, las creencias, los símbolos, las presuposiciones, las clasificaciones o los códigos culturales que funcionan en una lengua determinada. Si el alumno es competente socioculturalmente podrá salvar la inadecuación comunicativa y dotar a la lengua de pleno sentido, ya que será capaz de contextualizar lo lingüístico y lo no lingüístico.

En la actualidad, dentro de los enfoques comunicativos, el alumno de español es el centro del proceso de aprendizaje, un agente social que utiliza la lengua en un contexto sociocultural específico. Para ello necesita una competencia sociocultural, una serie de conocimientos y habilidades que le permitan interactuar con éxito. El MCER (2001) habla de ello al referirse a la necesidad del estudiante de conocer las características distintivas de la sociedad y de la cultura de la comunidad de hablantes de la lengua meta. El PCIC (2006) deja patente la interrelación de lengua y cultura al establecer los contenidos para cada nivel (A1-C2) e incluir el bloque *Lengua, cultura y sociedad*, y destaca

1. El término competencia comunicativa, acuñado por Hymes en 1971, ha sido definido (Belmonte Alonso, 2004: 554), entre otros, como “la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, (...) llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos de contexto son reflejados en la verbalización del mensaje”.

2. No me detendré en estas líneas en las clasificaciones de los contenidos culturales que se han llevado a cabo. Cabe destacar la distinción que hacían al respecto Miquel y Sans en 1992 al distinguir entre Cultura con mayúscula (legitimada, obras de arte, literatura, etc.), cultura con minúscula (“cultura a secas”, de lo cotidiano: rutinas, horarios, comidas, etc.) y *kultura* con K (de las minorías, sujeta a las modas). Otros autores hablan de la cultura esencial, legitimada y epidérmica. Resulta de interés al respecto consultar Miquel López (2004: 515-518).

en los fines generales del proceso de enseñanza del español la importancia de transmitir al estudiante una imagen auténtica de la cultura, lejos de los tópicos y los prejuicios, y centrada en los saberes y comportamientos socioculturales, en las habilidades interculturales, en las relaciones interpersonales y en la identidad colectiva, entre otros. Por lo tanto, queda patente la necesidad de su enseñanza.

## 1.2. ¿CONTENIDOS CULTURALES EN EFE/EFA?

El español es en la actualidad una lengua de comunicación internacional y profesional, por tanto el desarrollo de las destrezas socioculturales e interculturales resulta clave. En lo que respecta a la enseñanza del español con fines específicos y académicos es necesario valorar el papel de los contenidos culturales y, sobre todo, reflexionar acerca de qué cultura enseñar y qué metodología utilizar, todo ello basado en el análisis de las necesidades e intereses comunicativos de los hablantes. El papel central del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace más presente si cabe en el caso de la enseñanza del español con fines específicos y académicos, ya que el alumno necesita aprender la lengua meta, la lengua de especialidad, para desenvolverse en un contexto profesional o académico concreto, y este tiene una cultura asociada que se interrelaciona con la lengua. Una vez superado el debate acerca de la integración o no de los contenidos culturales en el aula de español con fines específicos o académicos, debemos reflexionar acerca de qué contenidos culturales son los relevantes en cada caso, ya que se trata de un ámbito caracterizado por la heterogeneidad de necesidades. Si bien en el caso de los cursos de español general los contenidos culturales abarcan, como señalé con anterioridad, la Cultura, la cultura y la *kultura*, siempre de acuerdo con las características y necesidades del grupo, en lo que respecta a los cursos de EFE y EFA la cultura que necesitan los alumnos es la directamente relacionada con sus contextos de uso de la lengua meta. Necesitan desarrollar una competencia sociocultural que les permita desenvolverse con soltura y éxito en situaciones comunicativas profesionales y académicas a las que se asocia una cultura específica o esencial, requisito *sine qua non* para acometer la actuación lingüística.

Como destaca Miquel López (2004: 516) la cultura esencial es aquella en la que “se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje”, es decir, la cultura intrínsecamente relacionada con el objeto de aprendizaje, en ella se concentran las creencias, las presuposiciones, la información compartida por los hablantes, las reglas de lo adecuado y no adecuado, lo que se debe decir y cómo se debe decir, los juicios y saberes compartidos por los usuarios de la lengua meta. En definitiva, aquellos elementos que “nos constituyen como miembros de una cultura determinada”.

A continuación profundizaré en la enseñanza del componente sociocultural y en el papel de la cultura esencial en el caso del español con fines específicos, y centraré mi atención en la exposición de tres casos: la enseñanza del español para médicos, la enseñanza del español a profesores de ELE y la enseñanza del español de la publicidad.

## 2. EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS PROFESIONALES

Las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del XXI se han caracterizado por la rápida evolución, la llamada “cultura de la velocidad” (Aguirre Beltrán, 2004: 1109), lo que ha acarreado una serie de cambios sociales y profesionales que han afectado a la evolución en la didáctica de las lenguas extranjeras; muestra de ello es la gran demanda de español con fines específicos profesionales.

El español con fines específicos es un ámbito de la Lingüística Aplicada en auge creciente en la actualidad, debido a que el español se ha convertido en una lengua de comunicación profesional y académica internacional. El proceso de enseñanza-aprendizaje del EFE/EFA tiene como objetivo primordial preparar profesionales especializados y competentes comunicativa e interculturalmente capaces de utilizar el español en su contexto específico. Para ello deberán dominar los sistemas lingüístico y no lingüístico que subyacen a la lengua de especialidad con el propósito de evitar errores pragmáticos y estratégicos. Se trata de adaptar la enseñanza “a las necesidades reales de la comunicación profesional en la sociedad de la información y el conocimiento” (Aguirre Beltrán, 2004: 1110). La dificultad a la que nos enfrentamos en el aula de español de fines específicos es la presencia de alumnos con un alto grado de dominio de la lengua pero con un código sociocultural profesional diferente. El docente de español debe ser consciente de esta falta de recursos que garantizarán el éxito o provocarán el fracaso en la comunicación a nivel profesional y académico, y que están directamente conectados, como hemos visto, con la lengua meta, pero que el alumno no siempre adquiere. Este solamente aprenderá a hacer un uso adecuado de la lengua si la aprende de manera contextualizada, es decir, con un alto grado de componente sociocultural. A este respecto, el docente debe analizar los actos de habla y los componentes socioculturales que influyen en ellos y los modelan, de ahí la importancia del desarrollo de la conciencia y la sensibilidad multicultural.

La labor profesional, como he indicado, va a estar marcada por la interculturalidad y el alumno necesita una serie de conocimientos y habilidades. Además, el hecho de que la comunicación se lleve a cabo en ámbitos internacionales y multiculturales, implica el conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a los usos y costumbres que rigen en otros países, las pautas de conducta culturales de otras sociedades y, en especial en el caso que nos ocupa, las pautas y normas de conducta operativas en una cultura corporativa determinada. El MCER (2001) agrupa este conjunto de conocimientos y habilidades en torno a tres saberes: saber ser (cualidades que proporcionan imagen y seguridad en uno mismo), saber estar (conjunto de actitudes, usos y costumbres sociales necesarios para la convivencia) y saber hacer (capacidad de desarrollar con rigor, exactitud y puntualidad las funciones profesionales).

Las preguntas que se nos plantean como docentes de EFE/EFA a este respecto son diversas, ¿cuál la metodología más adecuada para satisfacer estas necesidades comunicativas tan específicas? ¿De qué manera puedo enseñar la lengua de especialidad de manera interrelacionada con la cultura asociada a esta? ¿Qué habilidades y conocimientos socioculturales necesito como profesor de EFE/EFA?



Si llevamos a cabo una revisión histórica de la regulación del EFE<sup>3</sup>, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, encontramos acuerdo entre los autores a la hora de apostar por un enfoque comunicativo y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar la capacidad de comprensión, expresión, interacción o mediación requerida para desenvolverse en un determinado ámbito académico o profesional. Además, los autores afirman que es necesario partir del análisis de las necesidades y características específicas del grupo, así como de la situación meta, y atender al desarrollo de las habilidades lingüísticas y pragmáticas del hablante, para garantizar el éxito en la interacción. Destacan, además, que la enseñanza del EFE se debe abordar desde una perspectiva intercultural y multidisciplinar. Una metodología funcional, situacional y comunicativa, que fomente las estrategias de comunicación, el desarrollo del componente sociocultural y de las habilidades interculturales será la idónea. Para organizar la enseñanza debemos conocer las situaciones comunicativas meta y trabajarlas a través de simulaciones, proyectos, tareas de uso de la lengua, presentaciones orales, estudios de casos; en otras palabras, llevar a cabo prácticas contextualizadas en las que se fomente el desarrollo de las estrategias de resolución y comunicación, mediante el uso de recursos reales y materiales multimedia.

Las lenguas de especialidad son heterogéneas y, en ocasiones, interdisciplinarias, con unos rasgos específicos desde un punto de vista gramatical, en lo referido al léxico y desde un punto de vista socio-comunicativo, derivado de sus particularidades funcionales y temáticas. Por esto, el refuerzo del ámbito léxico-semántico y pragmático-estratégico resulta clave para garantizar el éxito en la actividad comunicativa posterior.

En definitiva, una metodología ecléctica que favorezca el desarrollo la competencia comunicativa e intercultural es una apuesta segura, ya que el español es en la actualidad una lengua en acción específica y contextualizada, como veremos en los casos que se presentan a continuación.

Las experiencias docentes que se analizarán en los siguientes apartados se llevaron a cabo en *King's College University*, Londres (Reino Unido), centro en el que se prepara a profesionales cuya actividad se desarrollará en un contexto internacional e intercultural.

## 2.1. ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES DE MEDICINA

La primera de las experiencias docentes en lo que respecta a la enseñanza del EFE que expongo en esta contribución se enmarca dentro un curso de español para estudiantes de Medicina. El alumnado era anglohablante, heterogéneo lingüística y culturalmente, y se encontraba en su segundo o tercer año de grado y en situación de no-inmersión, tanto lingüística como cultural, fuera del aula. Dos características que influyeron notablemente en la planificación de las sesiones fueron el hecho de tratarse de un curso mixto (presencial y *e-learning*) y la posibilidad de los estudiantes de llevar a

.....  
3. El origen de la enseñanza de las lenguas con fines específicos se encuentra en la enseñanza del inglés. En el caso del español esta disciplina surge hacia 1980, debido a la demanda de español comercial y de los negocios. Esta disciplina fue el tema principal del V Congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada) en 1987, y en 2001 se celebró el I Congreso CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos), referente en este ámbito.

cabo una estancia de prácticas o estudio en un país hispanohablante al terminar el curso académico. Con toda esta información en mente, el objetivo primordial del curso era establecer una conexión entre el mundo profesional y el aula de EFE.

El enfoque más adecuado desde el que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características, intereses y necesidades del grupo, así como del nivel de conocimientos lingüísticos y profesionales, era el funcional-situacional, ya que primaba potenciar el uso de la lengua en unas situaciones comunicativas concretas. Los objetivos específicos que se plantearon fueron la adquisición del léxico específico, el análisis de las situaciones comunicativas, el desarrollo de las habilidades socioculturales y la sensibilidad intercultural, así como la familiarización con los contextos profesionales de uso de la lengua meta. El alumno de español para la Medicina debe conocer y dominar la cultura corporativa y las convenciones del sector, es decir, debe saber cómo funciona un centro de salud, cuál es la relación entre el médico y el paciente, qué normas de conducta rigen en su ámbito profesional, etc. La cultura corporativa asociada al desempeño de su tarea en su país de procedencia puede ser muy distinta a la de la lengua y cultura metas.

El enfoque funcional-situacional se concretó en una metodología basada en la enseñanza de la gramática funcional, la necesaria para acometer los actos de habla específicos (pasar consulta, comunicarse con el paciente y los familiares, comunicarse e interactuar con los compañeros, etc.) y del léxico específico derivado del ámbito profesional, todo ello a través de simulaciones en las que el componente sociocultural enmarcaba el aprendizaje de la lengua. La creación de situaciones cercanas a la realidad del mundo profesional en el aula de EFE es una herramienta muy útil, así como el uso de materiales reales o adaptados a las necesidades específicas de los alumnos<sup>4</sup>. En este caso, el manual de la asignatura era de creación propia del centro de lenguas modernas de la universidad, y gran parte de los recursos se encontraban en la plataforma digital de *e-learning* (vídeos, práctica gramatical y de vocabulario, actividades de refuerzo y ampliación, autoevaluación). Las tareas que se llevaban a cabo en el aula se basaban, en ocasiones, en el autoaprendizaje y estudio previos a través de los materiales virtuales, lo que permitía avanzar en el aula con la práctica de los casos reales de comunicación específica.

## 2.2. ESPAÑOL PARA PROFESORES DE ELE/L2

La enseñanza-aprendizaje del español ha sufrido una gran demanda en la última década en los niveles de Secundaria y Bachillerato de los centros educativos del Reino Unido, lo que ha generado una necesidad de formación de profesionales competentes. La preparación de profesores de español supone un reto como docente de ELE. Esta segunda experiencia docente se encuadra en el bloque de didáctica de las lenguas modernas del curso de posgrado *PGCE (Postgraduate Certificate in Education)* que prepara a los futuros profesores de Secundaria y Bachillerato del Reino Unido. En concreto, se trataba del apartado *Gramática Pedagógica*, y estaba integrado por alumnos anglohablantes en situación de no-inmersión fuera del aula y caracterizados por la heterogenei-

.....  
4. Cabe mencionar algunas páginas en las que encontramos variedad de recursos y actividades interactivas específicas para este ámbito: <http://e-le.es/sonsoles/category/espanol-para-medicos/> y <http://www.pinterest.com/pin/232216924508607692/>.

dad cultural y lingüística. Además, estos estudiantes podrían incorporarse de manera inmediata al mundo laboral como profesores de español al terminar el curso académico. El objetivo general de esta sección era, por consiguiente, enseñar a enseñar la lengua y cultura de los países hispanohablantes y enseñar a trabajar en un centro educativo de un país hispanohablante. Este doble objetivo requería de una consolidación previa de una serie de contenidos lingüísticos, pragmáticos, discursivos, léxico-semánticos y estratégicos, que permitieran desarrollar la competencia sociocultural e intercultural de los estudiantes.

Un enfoque por tareas en el que el desarrollo de las estrategias de comunicación tenía gran peso fue el elegido para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este caso. Los objetivos prioritarios que se establecieron fueron: sumergir al alumno en el contexto profesional y académico en que se vería envuelto en el desempeño de su labor profesional; familiarizar al estudiante con las situaciones comunicativas propias del contexto específico de uso de la lengua meta, y desarrollar la competencia sociocultural de los futuros profesores de español, especialmente en lo atinente a la cultura esencial de los centros educativos. La metodología se basó en las simulaciones y proyectos, con énfasis en las actividades de sensibilidad intercultural y de trabajo cooperativo y resolución de casos, así como en los materiales audiovisuales, fuente de recursos auténticos para el aula. Los materiales audiovisuales se convirtieron en una gran herramienta de acercamiento de la realidad del mundo profesional al aula de EFE y, por lo tanto, de motivación para los estudiantes. Como propone Vande Castele (2006: 51), “los documentos auténticos se caracterizan por no tener como objetivo inicial el uso en clase y no han sufrido transformaciones para fines de aprendizaje, y ofrecen importantes ventajas al emplearlos en el aula”. En este caso se utilizaron extractos de series españolas y latinoamericanas ambientadas en centros educativos y que dan muestra, por tanto, del contexto específico de uso de la lengua. El alumno debía desarrollar su saber hacer, pero no solo en lo referido a la explicación gramatical del español o de contenidos, sino que debía ser capaz de actuar en un contexto con unas características determinadas por una cultura corporativa nueva.

### 2.3. ANÁLISIS DEL DISCURSO: ESPAÑOL PUBLICITARIO

Por último, presento una experiencia docente de enseñanza del español de la publicidad a estudiantes universitarios de tercer y cuarto curso de grado (provenientes de diferentes grados). El bloque *lenguaje publicitario* se integraba dentro de una asignatura denominada *Análisis del discurso*, y en ella se trabajaban una serie de lenguajes de especialidad (discurso político, lenguaje publicitario, etc.). En este caso el grupo contaba con una serie de particularidades que diferían de las de los anteriores, ya que a los alumnos anglohablantes, de tercer o cuarto curso de grado, se sumaba un grupo reducido de alumnos de intercambio cuya lengua materna era el español. Obviamente, la presencia de nativos en el aula condicionó el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que ocurría en los casos anteriores, la heterogeneidad lingüística y cultural caracterizaba el aula de español.

En este caso, debido al alto dominio general de la lengua de los estudiantes, el objetivo primordial que se estableció para el curso fue el de desentrañar las claves lingüís-

ticas y culturales del ámbito profesional. Como señala Robles Ávila (2012) el lenguaje publicitario es aquel destinado a la comunicación unidireccional entre el creativo y el público objetivo, con una finalidad clara: la persuasión. Por consiguiente, la clave está en dotar al alumno de las herramientas necesarias para codificar y descodificar el mensaje publicitario, el código lingüístico y no lingüístico subyacente, y garantizar el éxito en la comunicación comercial.

Para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje se optó por un enfoque por tareas, con especial atención al desarrollo de las estrategias de comunicación. Los objetivos prioritarios se centraron en el análisis de las características lingüísticas de este lenguaje sectorial, el análisis y reflexión acerca de los códigos culturales compartidos y la profundización en las presuposiciones, creencias y clichés más comunes en este ámbito. Con este propósito, se apostó por una metodología que propiciase el análisis lingüístico-cultural, con actividades dinámicas basadas en materiales audiovisuales auténticos (anuncios de cerveza, anuncios de café, anuncios de productos de limpieza para el hogar o anuncios de las firmas de moda), todo ello a través de tareas y proyectos que fomentasen el trabajo cooperativo y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. Se trataba de que los alumnos desarrollaran su competencia sociocultural y su sensibilidad intercultural y fuesen conscientes de cuál es la cultura implícita en este caso y qué es lo que funciona cultural y comercialmente en el ámbito de uso específico de la lengua, para garantizar así el éxito y la adecuación comunicativa y cultural.

Como señala Guillén Díaz (2004) la publicidad es una zona muy productiva, puesto que habla de los deseos de la sociedad, de las prácticas y valores culturales, y utiliza códigos no lingüísticos que reflejan unos determinados estilos de vida. Después del análisis de las peculiaridades lingüísticas y culturales de este lenguaje de especialidad los alumnos pasaron a la acción y afianzaron todos sus conocimientos y desarrollaron su creatividad elaborando sus propios anuncios. El desarrollo del saber hacer era el objetivo clave, pero no solamente el saber hacer lingüístico, sino, como señalé con anterioridad, el saber hacer en el mundo de la publicidad dirigida a un público español.

### 3. EL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

El español con fines académicos (EFA)<sup>5</sup> es una disciplina de corta trayectoria en el ámbito del español con fines específicos, y su origen está directamente relacionado con el surgimiento de los programas de intercambio universitario y de movilidad europea Erasmus/Sócrates. Como explica Vázquez (2004: 1129), “el estudiante que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural”. Esta situación se deriva de la inmersión total en la que se encuentra el alumno de EFA y que se concreta, a su vez,

.....  
5. “Se trata de una disciplina que investiga las características de los géneros académicos —en un amplio sentido de la palabra— con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de corpora, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna” (Vázquez, 2004: 1130).

en tres culturas distintas pero en contacto continuo en su día a día en el país: la cultura con mayúsculas, la cultura cotidiana y la cultura de su entorno de aprendizaje. Por lo tanto, el estudiante necesita una preparación lingüística y una preparación cultural que posibilite su desenvolvimiento en el nuevo entorno sociocultural, principalmente marcado por dos contextos: la cultura académica —su nueva cultura de aprendizaje— y la cultura cotidiana —su contexto de acción fuera de la universidad—. El alumno debe adquirir los códigos culturales que funcionan en su entorno de acción para garantizar así su integración y su éxito académico, ya que uno de los “problemas de mayor peso lo constituye el desconocimiento que el estudiante tiene de las tradiciones académicas y de la estructura y función de las clases por un lado y de las formas de evaluación por otro” (Vázquez, 2001: 1129).

### 3.1. ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES ERASMUS

La experiencia didáctica en la que me centraré a continuación se enmarca dentro de un programa intensivo específico que se ofrece en la Universidad de Navarra (Pamplona) durante un mes en verano, y que se llama *Curso especial de introducción a España y a la universidad española*, dirigido a estudiantes de ERASMUS procedentes de la universidad americana *College of the Holy Cross* (Massachusetts, EE.UU.) que van a cursar sus estudios (un semestre o el curso entero) en una universidad española (Universidad de León, Universidad de las Islas Baleares o Universidad de La Coruña). El objetivo primordial del curso, directamente relacionado con su título, es el desarrollo de la competencia comunicativa, sociocultural y académica de los alumnos. Se trata de un grupo homogéneo de alumnos anglohablantes que se encuentran en el tercer curso de grado (de diversas disciplinas), y provienen de un mismo entorno sociocultural y académico, si bien es cierto que algunos estudiantes son nativos del español, ya que sus padres provienen de países hispanohablantes. La situación en la que se encuentran desde su llegada al país es de inmersión total, tanto lingüística como cultural, de modo que necesitan llevar a cabo una adaptación urgente al contexto académico español, así como al nuevo entorno sociocultural de acción cotidiana. Me voy a centrar en el bloque específico dentro de este curso destinado a la *Cultura y civilización hispánicas*, para el que se seleccionó un enfoque por tareas con un eje cultural. Los objetivos prioritarios en esta sección eran dos: salvar el choque cultural y sintetizar la cultura en todos los niveles (Cultura, cultura, *kultura* y cultura académica), es decir, que los alumnos fueran competentes sociocultural e interculturalmente y desarrollasen sus destrezas en cuanto al saber ser, saber estar y saber hacer en su nuevo contexto de uso de la lengua y cultura metas. Para ello, la metodología que se puso en práctica en el aula de EFA fue variada. Se apostó por el trabajo por proyectos y tareas (acerca de las ciudades en las que iban a vivir, sobre las fiestas y tradiciones, la gastronomía, etc.) para fomentar el trabajo cooperativo y en equipo, y se utilizaron materiales audiovisuales que diesen cuenta de la riqueza cultural fuera del aula de español. También se trabajaron temas que afectan directamente a los jóvenes españoles en la actualidad (desempleo, generación ni-ni, ocio y tiempo libre, etc.). Además, era necesario adoptar, en ocasiones, una metodología más tradicional y familiarizar a los alumnos con la clase magistral, a la que ya no están tan acostumbrados en su contexto académico de origen y que puede suponer un choque cultural. Se utilizó esta metodología para llevar a cabo una breve revisión de la historia reciente de España

y para explicar a los alumnos las características del sistema educativo universitario. Las actividades de expresión escrita tenían como objetivo familiarizar a los estudiantes con los tipos de texto a los que se enfrentarían en el contexto académico. En definitiva, se trataba de acercar a los alumnos, a través de materiales diversos<sup>6</sup> y actividades motivantes, la historia del país, la cultura cotidiana y, en especial, la cultura de su nuevo contexto de aprendizaje, el ámbito universitario español.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez llevada a cabo esta breve revisión de la evolución didáctica de las lenguas en lo que se refiere a la enseñanza del componente cultural, en específico, en el caso del EFE y EFA, y después de haber analizado cuatro experiencias didácticas de enseñanza-aprendizaje del español, expongo a continuación una serie de reflexiones y conclusiones.

La llegada de la metodología comunicativa a la didáctica de las lenguas supuso un cambio sustancial, también en lo que se refiere al concepto de cultura y, sobre todo, a su tratamiento didáctico. Como hemos visto, la cultura dejó de ser algo ausente, accesorio o estereotípico para pasar a ser un contenido con entidad propia y plenamente integrado con el resto de contenidos (funcionales, lingüísticos, etc.).

Como señala Díaz-Corrado (2004), entre otros, lo importante es llevar a cabo una transmisión horizontal de los contenidos culturales, que abarque todas las esferas de la acción comunicativa, a través de modelos contextualizados lingüística y culturalmente y que sean relevantes para el alumno. La utilización de documentos auténticos juega un papel clave en lo atinente a la enseñanza del español con fines específicos y académicos, ya que resulta mucho más sencillo traer la realidad del mundo profesional y académico al aula de español. Las muestras reales de la lengua y la cultura de especialidad ayudarán al alumno a situarse en las situaciones comunicativas y a regular y adaptar el uso de sus estrategias de comunicación.

La selección del enfoque, de la metodología, de los materiales y de las actividades debe estar siempre guiada por la progresiva adaptación a las necesidades e intereses específicos de los alumnos, todo ello con el objetivo final del desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural. El aumento de la conciencia y sensibilidad sociocultural e intercultural del hablante, en lo que respecta a la cultura específica de su contexto profesional y académico es, por lo tanto, un requisito en la preparación del alumnado de EFE/EFA. El profesor debe ser capaz, asimismo, de llevar a cabo la selección de la cultura corporativa y contextualizar los contenidos lingüísticos y culturales útiles para el hablante. La mejora de las subcompetencias pragmática y estratégica del aprendiente es otro de los retos en los cursos de EFE/EFA.

.....  
6. Resultan de gran utilidad manuales específicos destinados a estudiantes de ERASMUS como *Un año en España* (SGEL, 2010) y otros destinados a la práctica de la conversación en el aula de ELE como *Tema a tema B2* (Edelsa, 2011) para traer al aula de español cuestiones culturales y del día a día en el país de acogida. Otro material muy interesante es *Esp@ña: Manual de civilización* (Edelsa, 2010), en la línea de *Guía de usos y costumbres de España* (Edelsa), pero renovado y actualizado en cuanto a temas, textos y propuesta de actividades.

La lengua de especialidad es una herramienta de comunicación profesional y académica internacional y en su uso entran en juego tres conceptos fundamentales inherentes al acto comunicativo: la intención, la adecuación y la implicación, que suponen un conocimiento del contexto cultural que rodea el uso lingüístico. El alumno ha de ser consciente de que su actuación comunicativa se valorará como correcta tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural y contextual, por lo que no solo debe conocer las reglas lingüísticas, sino que debe dominar el uso de esa lengua específica en un contexto también específico. En otras palabras, el alumno necesita desarrollar su competencia sociocultural con un alto grado de dominio en lo que respecta a las subcompetencias pragmática y estratégica, y ser capaz así, mediante el dominio de estrategias verbales y no verbales, de compensar fallos y deficiencias en la comunicación.

El aula de EFE/EFA es el lugar idóneo para favorecer la autonomía en el aprendizaje y la capacidad del alumno para hacer un uso estratégico de la lengua. Como destaca Gutiérrez Ordóñez (2004), resulta fundamental analizar los actos de habla con los alumnos y recordarles que nuestros intercambios comunicativos están gobernados por principios de buena conducta comunicativa<sup>7</sup>. La interrelación entre lengua y cultura alcanza su máxima expresión en la interacción comunicativa, “el acto concreto y efectivo de habla” (Miquel, 2001: 524), es en la comunicación, en el discurso, en el que queda patente que el contexto sociocultural es ineludible, es decir, el contexto de habla “está culturalmente determinado y (...) la total significación del contexto la provee la cultura” (Miquel, 2001: 525). El alumno ha de ser consciente de que al iniciar un acto de habla se actualizan todos los elementos del contexto, determinados socioculturalmente (lo consabido, lo presupuesto, lo compartido, etc.), en definitiva, toda la información que influirá en el desarrollo del intercambio comunicativo y del discurso de los hablantes. Miquel (2001: 526) recoge las palabras de Kramsch (1993), quien hablaba de las consecuencias de disociar lengua y cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera: “ese conocimiento compartido da un grado de previsibilidad de las cosas entre los nativos de una lengua, pero es una dificultad para los no-nativos, que no comparten ni la memoria ni los conocimientos de esa comunidad”.

En conclusión, el desarrollo de una competencia comunicativa que permita al hablante desenvolverse con soltura en las situaciones comunicativas que se le presenten en su día a día en el uso de la lengua de especialidad o académica requiere de un desarrollo paralelo e interrelacionado de su competencia sociocultural. La lengua y la cultura se dan la mano en el aprendizaje de la L2/LE.

.....  
7. Se refiere el autor al principio de cooperación de Grice, que rige los intercambios comunicativos con las máximas de cantidad (di lo justo), cualidad (sé sincero), relación (sé relevante) y modo (sé claro), así como al concepto de cortesía.



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): «La enseñanza del español con fines profesionales», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1109-1128.
- DÍAZ-CORRALEJO Joaquín (2004): «Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 243-257.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2004): «Los contenidos culturales», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 835-851.
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, Salvador (2004): «La subcompetencia pragmática», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 533-549.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-531.
- NIKLEVA, Dimitrinka G. (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera», *RESLA: Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-187.
- ROBLES ÁVILA, Sara y Jesús SÁNCHEZ LOBATO (coords.) (2012): *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga: Analecta Malacitana.
- SANZ, Alicia (2001): «La enseñanza de lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la medicina», en Josefa Gómez de Enterría, (coord.), *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edinumen, 41-54.
- VANDE CASTEELE, An (2006): «Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos», *Boletín ASELE*, 34, 51-56.
- VÁZQUEZ, Graciela (2004): «La enseñanza del español con fines académicos», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1129-1147.



# *¿Usamos el diccionario? (III)*

## *Las variedades del español en la enseñanza de ELE<sup>1</sup>*

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO  
Universidad de Jaén

### INTRODUCCIÓN

Cualquier hablante de español, sea esta su LM o su L2/LE podría aportar anécdotas de momentos puntuales de falta de comprensión con otros hispanohablantes<sup>2</sup>, debidos en gran parte a las diferencias que de forma natural se producen en todos los idiomas.

La concepción actual de las lenguas como herramientas de comunicación implica la visión del idioma como un diasistema, un conjunto de variedades, entendidas estas como manifestaciones lingüísticas que responden a factores como el tiempo (variedades diacrónicas), el espacio geográfico (variedades diatópicas), los factores sociales (variedades diastráticas) y los factores situacionales (variedades diafásicas). De este modo podemos afirmar que el español, como lengua histórica “no se habla”: no se realiza, en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino sólo a través de una u otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico” (Coseriu, 1981: 307).

Este hecho tiene una implicación directa en el aula del Español como Lengua Extranjera (ELE), ya que el profesor debe decidir qué variedad o variedades toma como modelo lingüístico para la enseñanza y aprendizaje, siendo el establecimiento de dicho modelo una de las lagunas que debe cubrir la enseñanza de nuestro idioma en la actualidad (Andión, 2007: 22).

En este sentido se han propuesto conceptos como “lengua general”, “lengua común” o “lengua o variedad estándar” que algunos autores proponen como modelo para la enseñanza de nuestro idioma, aunque otros ponen en duda su eficacia para este cometido.

En este trabajo abordaremos de forma teórica la cuestión de qué variedad o variedades son más adecuadas en el aula de ELE, tomando también como referencia para su elección las necesidades comunicativas de los alumnos, centrándonos más específicamente en la variación de tipo dialectal, y concretamente en el nivel léxico.

.....  
1. Este trabajo se encuadra dentro de los llevados a cabo para el proyecto de investigación “El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia”. PID28\_201113. Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado.  
2. En los últimos tiempos ha tenido una gran difusión el vídeo “Qué difícil es hablar el español” (<http://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygyo>): aunque no deja de ser una visión en tono jocoso de la variación léxica del español, puede servir de ejemplo ilustrativo de los problemas reales que pueden sufrir los estudiantes de ELE debido a la diversidad y diferenciación en el léxico de nuestra lengua.

Igualmente, analizaremos y describiremos diversos recursos disponibles en la actualidad para la enseñanza de estas variedades del español, tales como corpus lingüísticos, diversos tipos de diccionarios en línea y otros materiales accesibles principalmente a través de Internet.

Por último, presentaremos diversas actividades para trabajar el léxico dialectal de nuestro idioma basadas en el uso específico de dichos recursos lexicográficos y que forman parte de una plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española desarrollada en la Universidad de Jaén.

## **I. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AULA: ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR?, ¿CUÁNDO?, ¿CÓMO? Y ¿POR QUIÉN?**

“La lengua es variable y se manifiesta de modo variable” (Moreno Fernández, 1998: 17). Con esta afirmación debemos entender, como el mismo Moreno Fernández (2010: 24) precisa, que

La variación lingüística consiste en la alternancia y multivocidad de unos elementos que cumplen unas mismas funciones, responden a una misma intención comunicativa u ocupan unos mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que conforman la lengua. Estos elementos alternantes se hallan tanto en la configuración interna de la lengua como en sus manifestaciones externas, sin que estas últimas deban ser necesariamente el reflejo de una alternancia originada en la primera.

Esto significa que podemos emplear elementos lingüísticos diferentes, en cualquier nivel, para expresar unas mismas cosas, sin que se produzca ninguna alteración semántica. Como decimos esto se produce en todos los niveles de descripción lingüística, y en el léxico-semántico las diferencias dialectales son una clara muestra de esta variación (*bus/colectivo/autobús/guagua*).

La selección que el hablante realiza de un elemento u otro se debe a factores diversos, y que pueden ser puramente lingüísticos (pensemos por ejemplo en la influencia del contexto lingüístico en casos de variación fónica) o factores extralingüísticos como la historia, la sociedad o la situación comunicativa. De este modo, y en función del factor que interviene, podemos distinguir cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas* (los *registros* de lengua, y que se producen en función de la situación comunicativa), las variedades socioculturales o *diastráticas* (los *niveles* de lengua o *sociolectos*, determinados por factores sociales como la edad, el sexo o el nivel sociocultural de los hablantes), las variedades geográficas o *diatópicas* (los *dialectos*, en función del origen geográfico) y las variedades históricas o *diacrónicas* (*estados* de lengua, determinados por la evolución temporal de la lengua).

Ante esta realidad, la de la lengua como un complejo diasistema formado por diversas variedades, y ante la imposibilidad de enseñarlas todas, el profesor de ELE debe plantearse la selección de la variedad que conformará el modelo para el aprendizaje en el aula, así como otras cuestiones importantes como cuándo abordar su enseñanza

(¿desde los niveles iniciales o cuando el alumno ya ha alcanzado cierto nivel?), y el modo de acercar estas variedades a los aprendientes<sup>3</sup>.

En líneas generales podemos decir que en la tradición sobre la enseñanza de ELE encontramos tres posturas sobre qué variedad es la que debemos enseñar. La primera de ellas es la que toma como referencia y modelo una variedad concreta prestigiada por diversos factores socioculturales e históricos. Nos referimos al español de Castilla, tomado por el “mejor español” frente al resto de variedades, consideradas incluso desviaciones y deformaciones de ese español correcto. Esta postura ha ido modificándose y actualmente no podemos mantener que haya unas variedades mejores que otras. La segunda de estas posturas postula que, ante la imposibilidad de enseñar todas las variedades deberíamos tomar como base lo que de común tienen todas ellas, ya que a pesar de la existencia de toda esa diversidad los hablantes podemos comunicarnos, por lo que es lógico pensar que existe una base común o general a todas las variedades. De este modo se han propuesto conceptos como “lengua común” / “estándar” / “general” / “norma”. La dificultad de esta propuesta radica por un lado en la difícil delimitación y caracterización de estos conceptos, y por otro en su aplicación en el aula. Por último, y de acuerdo con los principios más actuales en la Adquisición de Segundas Lenguas, se estima que la variedad o variedades que deben tomarse como modelo dependerán de las necesidades del alumno, y por lo tanto deben ser las más cercanas al uso natural en el que se van a desenvolver comunicativamente los aprendientes.

Desde nuestro punto de vista consideramos que es efectivamente el análisis de las necesidades del alumno el que debe regir la selección del modelo lingüístico de referencia. Con esa premisa como base, coincidimos con diversos autores (Andión, 2008; Blanco, 2000; Blecua, 2001; Lope Blanch, 1993; Moreno Fernández, 2010) en que sea la norma culta de la zona donde el alumno estudia o con la que va a entrar en contacto por sus intereses y necesidades la que se constituya en modelo de referencia. Esto, la elección de la norma culta, tiene una gran ventaja en el caso del español, y es que según diversos estudios dicha norma culta presenta un alto grado de heterogeneidad en todo el ámbito hispanohablante, aunque evidentemente no sea exactamente igual en todas las zonas (Moreno Fernández, 2010). Tanto es así que se ha constatado (Lope Blanch, 1993) que hay menos distancia entre las normas cultas de dos zonas alejadas en el espacio que entre la norma culta y la variedad coloquial de una zona concreta.

Lo importante es que los profesores debemos ser conscientes de estos hechos, determinar la variedad que necesitan nuestros alumnos (variedad central) y presentarla en el aula, aunque también debemos propiciar que conozcan lo más característico de las otras (variedades periféricas)<sup>4</sup>. Igualmente el profesor, sin necesidad de ser un especialista en la materia, debe tener conocimientos básicos sobre este tema.

.....  
3. No podemos olvidar que tanto el MCERL (apartado 5.2.2.5. Dialecto y acento), como el PCIC (vol. I. Norma lingüística y variedades del español) toman en consideración el conocimiento de estas variedades para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

4. Andión (2007: 24-26) considera que la variedad preferente es “aquel geolecto del estándar ponderado dentro del programa de un curso de EL2/LE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico”, es decir, la variedad seleccionada como modelo principal para la enseñanza. De este modo, las variedades periféricas serían los otros geolectos diferentes a esa variedad preferente, y su conocimiento le facilitará la comunicación con hablantes de otras zonas geográficas.

El grave problema que se plantea es que ni siquiera los especialistas en este tema se ponen de acuerdo sobre conceptos fundamentales como “lengua estándar”, “lengua general”, “lengua común”, “español neutro”, “norma”, “estándar”...

Desde nuestra concepción opinamos que para intentar aclarar este punto debemos volver la vista a las teorías lingüísticas que sustentan la concepción actual de la lengua como un diastema. Más concretamente creemos que las teorías de Coseriu (1967), abordando y clarificando los conceptos de “sistema”, “norma” y “habla” pueden arrojar luz sobre esta compleja cuestión.

El habla es la realización concreta del lenguaje, entendido este como facultad humana de comunicación. Es un hecho individual, pero tiene algo también de colectivo, pues el lenguaje no puede entenderse sino como herramienta de comunicación social. El habla sería pues el lenguaje como actividad concreta.

A partir del habla, en un primer nivel de abstracción, se configura la norma. Esta es lo común de las realizaciones personales de un grupo social más o menos amplio. Para Coseriu (1967) es el sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y que varía según la comunidad. Sería por tanto la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística. Aunque para el autor rumano no tiene un carácter prescriptivo (“hablar bien o mal”) sí que pensamos que esta norma puede estar establecida por convención social (aquí el prestigio juega un papel predominante) o por “imposición” de alguna institución (hablaríamos entonces de una norma prescriptiva). De este modo queda claro el carácter sociocultural de la norma, así como el hecho de que existen varias normas sociales y regionales, dado que la norma es siempre menos general que el sistema. Por esto se habla del carácter plurinormativo o pluricéntrico del español<sup>5</sup>.

La norma es un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales y varía según la comunidad. En una misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional hay varias normas (lenguaje familiar, lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etc.), distintas en vocabulario, en formas gramaticales y en pronunciación.

Finalmente, en un segundo nivel de abstracción encontramos el sistema, que es al que remiten tanto el habla como la norma. Es el conjunto de elementos con oposición funcional que todos poseemos, aunque debemos precisar que no se trata de “partes del sistema”, sino que este sistema es común a todos, pero se realiza de forma diversa. El sistema es un conjunto de posibilidades, admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales. Lo que se impone al individuo, limita su libertad expresiva y comprime las posibilidades ofrecidas por el sistema es la norma.

De este modo, sobre esta base teórica podríamos decidir que el modelo al que debemos tender sería la norma, ya que esta constituye lo que de general y común tienen las realizaciones en el habla de cada individuo, y en función de las necesidades de cada

.....  
5. Por ejemplo Montes Giraldo (1983) y Rodríguez Maldonado (2009).

alumno<sup>6</sup>, seleccionar aquella de entre las varias que encontramos en español, comenzando por la enseñanza de la variedad culta en cada norma, ya que como hemos comentado esta es la que más homogeneidad presenta.

Esta variedad culta es la de los hablantes mejor instruidos y más prestigiosos de la comunidad (Moreno Fernández, 2010: 20), constituyéndose por tanto en modelo o estándar, un ideal al que tendemos, aunque no se trata de una variedad “neutra”, esto es, sin marcas de variación, ya que no podemos hablar sin marca alguna.

No obstante, y como ya hemos esbozado, es aconsejable presentar al alumno muestras de otras normas existentes del español (Andión, 2008: 20). Así el estudiante ampliará su conocimiento de la lengua y garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro del mundo hispánico (situación prevista en el MCERL y atendida en el PCIC).

Otra cuestión interesante en este sentido es quién debe enseñar esta norma, ya que podemos preguntarnos qué sucede cuando la variedad del profesor no coincide con la seleccionada como modelo del curso. En este caso coincidimos con Andión (2007: 25) al considerar que no es imprescindible que coincidan ambas variedades, del mismo modo que tampoco es imprescindible que el profesor sea nativo, pero sí lo es que conozca bien la variedad que presenta a sus alumnos.

## **2. EL DICCIONARIO, HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO**

Sin duda alguna, una de las cuestiones más complejas, una vez decidida la variedad de referencia, es seleccionar el vocabulario que deben aprender nuestros alumnos, debido a que mientras los rasgos fonéticos y morfosintácticos de las distintas variedades forman un catálogo más o menos cerrado, finito, y por lo general bien analizado por disciplinas como la Dialectología y la Sociolingüística, el nivel léxico representa un verdadero quebradero de cabeza por su amplitud y su constante evolución. Dicha selección debe estar basada en ciertos criterios como son la frecuencia (léxico básico) y la disponibilidad (léxico disponible).

Hoy día nadie pone en duda que el diccionario constituye una herramienta fundamental para la formación cultural de cualquier ciudadano medio, e igualmente para el conocimiento de las lenguas. En este sentido las innovaciones que se están introduciendo en los diccionarios como consecuencia de la aplicación de principios teóricos lingüísticos han supuesto que en este tipo de obra se tengan en cuenta la lengua hablada y los niveles diafásicos y diastráticos del lenguaje, por lo que resulta fundamental en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Debemos ser conscientes de que el diccionario constituye una de las bases en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, ya que por ejemplo el estudiante acude a él —incluso antes que a una gramática o a un manual— para intentar resolver

.....  
6. Moreno Fernández (2010: 21) comenta otras variables que determinan tanto las variedades como el modo en que han de enseñarse, tales como el contexto de aprendizaje, las características del alumno y los objetivos de la enseñanza.

sus dudas y desarrollar así su interlengua. En este sentido estudios como los de Battenburg (1991) o Bogaards (1988), para los diccionarios de aprendizaje del inglés y del francés respectivamente, analizan el uso de aquel y su papel según el tipo de actividad que realiza el alumno. Según las conclusiones de estos autores el diccionario está presente en actividades de producción y de comprensión, tanto orales como escritas.

Sin embargo, y por desgracia, este importante recurso para potenciar el aprendizaje de una LE es el menos empleado, y en la mayoría de los casos solo se utiliza para conocer el significado de las palabras desconocidas y resolver algunas dudas de tipo ortográfico<sup>7</sup>.

### 3. ¿USAMOS EL DICCIONARIO?

A continuación presentamos una batería de actividades incluida en Moreno *et al.* (2013), una plataforma de autoaprendizaje para fomentar el uso del diccionario en la enseñanza del español<sup>8</sup>. Esta herramienta fomenta el estudio completo de la lengua española desde las perspectivas sincrónica y diacrónica. Además, y es lo que nos atañe aquí, atiende a las distintas variedades lingüísticas.



Imagen 1. Acceso a la “Plataforma de autoaprendizaje”

Lo novedoso de la plataforma es que propone el uso del diccionario para las descripciones lingüísticas de los tres niveles de análisis con materiales diseñados para desarrollar las destrezas lingüísticas. Para ello incluye diversos materiales multimedia que potencian el aprendizaje por tareas centradas en el diccionario monolingüe. Igualmente potencia la independencia, ya que el ordenador hace las veces de tutor, supervisando la puesta en acción de la tarea y el progreso en la realización de la misma.

7. Recomendamos el trabajo de Battaner (2000). En el mismo la autora propone diversas actividades para potenciar el empleo del diccionario en el aula.

8. Este trabajo se encuadra dentro de los llevados a cabo para el proyecto de investigación “El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia”. PID28\_201113. Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado.




Imagen 2. Acceso a “Léxico dialectal”

El alumno puede acceder a los contenidos y a las tareas de manera específica, bien a través de los tres ejes (sincronía, diacronía y variedades), bien a través de los tres niveles de descripción (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico).

En el caso del léxico dialectal, en primer lugar se ofrece una breve caracterización del mismo, que sirve al alumno como introducción y marco general. Igualmente se incluye una bibliografía básica que puede servir de referencia tanto al propio alumno como al profesor.

A continuación se presentan diversos ejemplos de cómo en los diccionarios esta variación léxica dialectal suele estar reflejada en el uso de abreviaturas, aunque en otros casos esta indicación aparece de forma desarrollada:

#### Diccionario Clave<sup>9</sup>:

**egresado, da** e-gre-sa-do, da  

s.

En zonas del español meridional, **graduado o licenciado**: *Es una egresada y busca trabajo en un laboratorio.*

#### Diccionario de la Lengua Española (DRAE)<sup>10</sup>:

**Conjugar** **cachar**<sup>3</sup>.

(Del ingl. *to catch*).

1. tr. *Am. Cen., Bol. y Col.* En algunos juegos, agarrar al vuelo una pelota que un jugador lanza a otro.
2. tr. *Am. Cen., Bol. y Col.* Agarrar cualquier objeto pequeño que una persona arroja por el aire a otra.
3. tr. *Am. Cen.* **hurtar**.
4. tr. *coloq. Am. Mer., Cuba, El Salv., Hond. y Méx.* Sorprender a alguien, descubrirlo.
5. tr. *coloq. Arg., Bol., Par. y Ur.* Burlarse de alguien, hacerle objeto de una broma, tomarle el pelo.
6. tr. *vulg. Arg., Hond., Méx., Nic., Perú y Ur.* Agarrar, asir, tomar.
7. tr. *Chile.* **sospechar**.

9. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>  
 10. <http://lema.rae.es/drae/>



**cuate, a**

1 *adj/ s. Méx.* Se aplica al hermano mellizo o gemelo.

2 *Méx., Guat.* Se refiere al amigo o al camarada de una persona.

Por otro lado en Internet existen diversos sitios y páginas web en los que es posible acceder a textos orales y escritos para apreciar este tipo de vocabulario en hispanohablantes de distintas procedencias. Igualmente, en la actualidad en Internet son accesibles distintos glosarios, diccionarios y otros recursos de carácter lexicográfico que son de gran ayuda en el estudio de la variación léxica dialectal.

A modo de ejemplo de este tipo de recursos, en “Jergas de habla hispana”<sup>12</sup> su autora, Roxana Fitch, nos ofrece una buena recopilación de palabras y expresiones de los distintos países hispanohablantes entre las que podemos encontrar un buen número de vocabulario coloquial. Este sitio está abierto a la colaboración de posibles interesados en añadir nuevas palabras y expresiones.

Igualmente, el *Diccionario Latinoamericano* está abierto a la colaboración para completarlo e incluye voces de diferentes países hispanohablantes, principalmente coloquiales<sup>13</sup>.

Otro recurso interesante es “Voces Hispánicas”, disponible en el centro virtual del Instituto Cervantes<sup>14</sup>. Consiste en un catálogo de muestras audiovisuales de las variedades del español de todo el mundo hispánico. Estas muestras se acompañan de la transcripción de los textos, además de información gráfica y textual.

“Hispanorama”, de Radio Televisión Española<sup>15</sup>, es un programa de reportajes de temas sociopolíticos y culturales en el ámbito hispanohablante en el que es posible acceder a muestras orales de hispanohablantes de distintas procedencias.

Por su parte la “Wikilengua. Atlas Oral”<sup>16</sup> constituye un interesante registro de variedades dialectales del español, localizadas en un mapa al que se pueden ir añadiendo nuevas grabaciones.

Otro recurso imprescindible es “VARILEX, Variación Léxica del Español en el Mundo”<sup>17</sup>, proyecto del profesor Hiroto Ueda, de la Universidad de Tokyo, que pretende conocer la situación actual del léxico español en el mundo. En este proyecto se recogen datos del español moderno, con especial atención a la variante urbana, que son analizados y cartografiados en mapas de las grandes ciudades hispanohablantes.

.....

11. <http://www.diccionarios.com>

12. <http://www.jergasdehablahispana.org/>

13. <http://www.asihablamos.com/>

14. [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm)

15. <http://www.rtve.es/podcast/radio-externo/hispanorama/>

16. [http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADa:Atlas\\_oral](http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADa:Atlas_oral)

17. <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>



No podemos dejar de destacar el “Corpus de referencia del español actual (CREA)” de la Real Academia Española de la Lengua<sup>18</sup>. Como sabemos, este corpus está compuesto por un conjunto de textos de diversa procedencia del que se puede extraer información para el estudio de las palabras. Lo interesante de este corpus es que recoge tanto muestras de textos escritos (libros, revistas, periódicos...) como de textos orales procedentes en su mayoría de la radio y la televisión.

Del mismo modo debemos reseñar la consulta en línea del *Diccionario de Americanismos* de la RAE<sup>19</sup>, obra cuyo objetivo es recoger todas las palabras propias del español de América, incluyendo igualmente una detallada información sobre las características geográficas, sociales y culturales del uso de las acepciones que presenta.

Igualmente es destacable la página “Diccionarios de variantes del español” de José R. Morala<sup>20</sup>, excelente sitio en el que se presentan un gran número de diccionarios, glosarios o vocabularios accesibles a través de la Red que se ocupan de registrar variantes de cualquier tipo.

Finalmente, por lo que se refiere a este tipo de recursos, mencionaremos la página web del Instituto Cervantes, que pone a nuestra disposición una recopilación de diccionarios, léxicos y glosarios del español y sus variantes dialectales, tanto peninsulares como hispanoamericanas<sup>21</sup>.



Imagen 3. Actividad nº 1

Tras esto en la plataforma se proponen cuatro actividades para trabajar el léxico dialectal<sup>22</sup>. El objetivo de dichas actividades no es evidentemente el desarrollo completo de la competencia léxica del alumno, sino más bien sensibilizarlo sobre la existencia

18. <http://corpus.rae.es/creanet.html>

19. <http://asale.org/recursos/diccionarios/damer>. En este enlace pueden realizarse búsquedas de la obra publicada en 2010.

20. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm>

21. [http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id\\_rama=523&ct=catalogo88](http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=523&ct=catalogo88)

22. Todas estas actividades están disponibles en [http://www.educaplay.com/es/mieducaplay/105928/narciso\\_m\\_.htm](http://www.educaplay.com/es/mieducaplay/105928/narciso_m_.htm)

de esta variedad y ofrecerle diversos recursos donde acceder a información sobre la misma. Del mismo modo, se pretende que el alumno cobre conciencia de que el diccionario puede ser una importante fuente de información en este campo<sup>23</sup>. Por otro lado, no hemos indicado el nivel de los alumnos para los que se proponen estas actividades, ya que como también hemos comentado es extremadamente complejo dividir el vocabulario en niveles. De todos modos recomendamos su uso con niveles medios y avanzados, ya que no nos parece productivo para niveles iniciales.



Imagen 4. Actividad nº 2

En la primera actividad (imagen 3<sup>24</sup>) aparece una lista de nombres de frutas y verduras de diferentes países de Hispanoamérica. El alumno debe incluirlas en su grupo y conocer así su nombre en cada país y/o zona hispanoamericana.

En la segunda (imagen 4<sup>25</sup>) se pide al estudiante completar un crucigrama para conocer el nombre de varias prendas de vestir en diversos países hispanoamericanos. Para ello le proporcionamos la definición que, de cada una de ellas, ofrece el DRAE. Las palabras que conforman el crucigrama son: “buzo”, “caravanas”, “pantaleta”, “pitusa”, “saco”, “tallador”, “tapado” y “trusa”.

En la tercera actividad (imagen 5<sup>26</sup>) se sigue trabajando este campo de las prendas de vestir en otros países, por lo que el alumno debe agrupar un conjunto de voces con el mismo significado utilizando el DRAE.

El español peninsular presenta igualmente una gran variedad léxica. Por ello se propone una cuarta actividad (imagen 6<sup>27</sup>) en la que, mediante un mapa, el estudiante debe indicar de qué zona es propia cada una de estas palabras valiéndose del DRAE.

23. Para realizar estas actividades el alumno debe emplear el Diccionario de la Lengua Española (DRAE): <http://lema.rae.es/drae>  
 24. [http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/763292/lexico\\_hispanoamericano.htm](http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/763292/lexico_hispanoamericano.htm)  
 25. [http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764360/lexico\\_hispanoamericano.htm](http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764360/lexico_hispanoamericano.htm)  
 26. [http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764910/lexico\\_hispanoamericano\\_ropa\\_.htm](http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764910/lexico_hispanoamericano_ropa_.htm)  
 27. [http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764934/lexico\\_dialectal\\_peninsular.htm](http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/764934/lexico_dialectal_peninsular.htm)

**Instrucciones**

Forma los grupos de palabras correctamente. Para ello pulsa sobre uno de los elementos y a continuación completa su grupo según el criterio que te indique el ejercicio, así hasta completar todos los grupos. Una vez elegido un elemento no podrás volver.

Num. Intentos: **2/2**

Puntos: **0**

Tiempo: **00:51**

Desarrollado por **adrformacion.com**

**Relaciona estos elementos**

4/4

BRAGA

Tecota (Arg. y Par.)	Bombacho (Arg. y Ur.)	Chompa (Bol., Ec., Par., Perú)
Saco (Ur.)	Pantaletas (Col., Méx. y Ven)	Blúmers (Am.)
Chompa (Col. y Par.)	Pahón (Ven)	Tapado (Arg.)
Pantallas (P. Rico)	Argollas (Cuba y Ven)	Trusa (Arg., Méx., Perú y Ur.)
Buzo (Uruguay)	Interior (Ven.)	Trusa (Perú)
Leva (Cuba y Ec.)	Carzanas (Arg. Bol. y Ur.)	Vestón

Imagen 5. Actividad nº 3

**Instrucciones**

Haga clic sobre el elemento solicitado en la parte superior de la actividad.

A = a    á = a

Num. Intentos: **0/2**

Puntos: **0**

Tiempo: **00:03**

Desarrollado por **adrformacion.com**

**Léxico dialectal peninsular**

Haz click en:

Guacho

Imagen 6. Actividad nº 4

## 4. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto debemos concluir que sin duda la variación lingüística y las variedades son conceptos claves en la lingüística actual, y como hemos visto tienen unas repercusiones concretas y muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, y por consiguiente en ELE. Al concebir la lengua como un macrosistema, debemos plantearnos qué variedad/es enseñar, ya que siempre aprendemos un idioma a través de una de ellas.

Por ello, estimamos que el docente de ELE debe poseer un conocimiento básico de conceptos fundamentales como el de “norma” y de su pluralidad en español, así como de sus aplicaciones a la docencia. De este modo podrá determinar qué variedad proponer como modelo lingüístico a sus alumnos y dotarlos de estrategias para comunicarse de forma efectiva cuando se encuentren con otras variedades distintas.

A pesar de que proponemos partir de la norma culta para el aprendizaje de ELE,

es igualmente importante exponer a nuestros estudiantes a otras variedades, debido a su importancia principalmente en el uso oral de nuestra lengua. Para ello hemos propuesto una serie de actividades con la finalidad de sensibilizar al estudiante ante esta variedad, y hemos presentado igualmente varios recursos accesibles en Internet para su consulta.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup>A. (2007): «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 21-33.
- ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup>A. (2008): «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- BATTANER, M.<sup>a</sup>P. (2000): «Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula», en M.<sup>a</sup>A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 61-92, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0061.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf) [fecha de consulta: 23.07.2013].
- BATTENBURG, J.D. (1991): *English Monolingual Learner's Dictionaries*, Tubinga: Max Niemeyer.
- BLANCO, C. (2000): «El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE?», en M.<sup>a</sup>A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, 209-216, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/11/11\\_0209.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf) [fecha de consulta: 25.08.2013].
- BLECUA, J.M. (2001): «Unidad, variedad y enseñanza», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*, Instituto Cervantes, Madrid, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm) [fecha de consulta: 15.08.2013].
- BOOGARDS, P. (1988): «A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère», *Cahiers de Lexicologie*, 59/2, 93-107.
- CLAVE = VV.AA. (2006): *Diccionario Clave: Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, [en línea], <http://clave.smdiccionarios.com/app.php> [fecha de consulta: 15.08.2013].
- COSERIU, E. (1967): «Sistema, norma y habla», en *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Madrid: Gredos, 11-113.
- COSERIU, E. (1981): «Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología», *Lingüística Española Actual*, 111/1, 1-32.
- DRAE= REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe, [en línea], <http://lema.rae.es/drae/> [fecha de consulta: 15.07.2013].
- LOPE BLANCH, J.M. (1993): «La norma lingüística hispánica», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*, Madrid: Instituto Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/lope\\_j.htm#5](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm#5) [fecha de consulta 28.07.2013].
- MCERL = INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblio->

- teca\_ele/marco/ [fecha de consulta: 09.07.2013].
- MONTES GIRALDO, J.J. (1983): «Habla, lengua e idioma», *Thesaurus*, XXXVIII, 325-339.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO MORENO, M<sup>a</sup>.A., N.M. CONTRERAS IZQUIERDO, M. TORRES MARTÍNEZ y L. GARCÍA FERNÁNDEZ (2013): *¿Usamos el diccionario?: Plataforma de autoaprendizaje para lengua Española* [CD-ROM], Jaén: Servicio de Publicaciones.
- PCIC = INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [fecha de consulta: 15.07.2013].
- RODRÍGUEZMALDONADO, A. (2009): «¿Qué norma enseño? El profesor de E/LE y la selección de un corpus lingüístico», en A. Barrientos Clavero (coord.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, 989-1001, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0989.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0989.pdf) [fecha de consulta: 25.08.2013].



# *El aprovechamiento de la lengua materna en la enseñanza de ELE: el caso de los hispanismos en el árabe dialectal tangerino*

CLAUDIA COTAINA ROSELLÓ  
Investigadora predoctoral  
Universidad de las Islas Baleares

## RESUMEN

La utilización de la lengua materna (LM) en el aula de lengua extranjera (LE) ha sido y sigue siendo un tema muy debatido tanto entre profesores como entre alumnos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) de ELE y en el caso concreto que presentamos, recurrir a ella puede ser eficaz para la adquisición del léxico de la lengua meta. Nos referimos al aprovechamiento de la LM por parte del profesor en el aula de ELE con estudiantes de la ciudad de Tánger. La existencia de un gran número de hispanismos en la LM de estos aprendientes resulta ser una baza que el profesor puede utilizar para confeccionar ejercicios y actividades que saquen partido a los conocimientos previos de sus estudiantes, conocimientos de los que, en muchos casos, no son conscientes. A partir de ahí, el profesor de ELE podrá servirse de la comparación entre las dos lenguas para corregir errores en la pronunciación y la ortografía, para crear un vínculo afectivo con la lengua meta y fomentar así la motivación en el proceso de E/A.

## 1. INTRODUCCIÓN: LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA

El uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera (LE) o de segundas lenguas (L2) ha alimentado muchos debates y es una estrategia que se plantea todo profesor a la hora de llevar a cabo la enseñanza. En primer lugar, ¿debe el profesor conocer la lengua materna (LM o L1) de sus estudiantes? Si es así, ¿puede hacer referencias a ésta o, por el contrario, debe obviarla por completo? ¿Debería permitir que los estudiantes usaran su lengua materna o bien desterrarla del aula? En este sentido, cabe destacar la investigación realizada recientemente en la tesis doctoral *La lengua materna en el aula de ELE* (Galindo, 2012), que hace un análisis detallado de las implicaciones del uso de la LM por parte de docentes y discentes en el aula de ELE, así como los estudios de otros autores sobre la materia (Deller, S. y Rinvolucrí, M., 2002; Martín, 2000; Nussbaum, 1991).

No obstante, en esta comunicación no pretendemos poner en tela de juicio el uso de la LM en el contexto diario del aula, como un recurso más o menos frecuente al que recurre el profesor o el aprendiente en el aula con una finalidad compensatoria (cuando la competencia comunicativa en la lengua meta no funciona) o social (entre aprendientes). Para ello disponemos de trabajos como los citados anteriormente. En nuestro caso, queremos defender la idea de que el conocimiento y la utilización de la LM por parte del profesor, en casos concretos, puede ser extremadamente útil para el

proceso de E/A y servir de estrategia metacognitiva y metalingüística, memorística y afectiva. En otras palabras, el aprovechamiento de la LM por parte del profesor en la clase de ELE puede fomentar la motivación de los aprendientes y ampliar el conocimiento de su lengua materna con una correcta aplicación en el aula. Para ilustrar y defender estas afirmaciones, nos basamos en un caso específico: los préstamos de origen español existentes en la LM de los aprendientes marroquíes de la ciudad de Tánger, al norte de Marruecos.

## 2. EL APROVECHAMIENTO DE LA LM: DOS CASOS CONCRETOS

Si alguien nos planteara la siguiente pregunta: ¿qué característica compartida puede encontrar en el aula un profesor de ELE en Tánger (Marruecos) y en Manila (Filipinas)? Seguro que más de uno podría intuir una respuesta haciendo referencia, al menos, a un pasado histórico que comparte ciertos rasgos.

La historia de ambos países, Marruecos y Filipinas, tiene una característica común: la presencia española en su territorio durante un período de tiempo más o menos extenso. En Marruecos, esta presencia se dio con mayor fuerza a principios y mediados del siglo XX. En Filipinas, fue más dilatada en el tiempo, ya que la presencia española se remonta al siglo XVI, hasta la pérdida de las últimas colonias españolas en 1898, entre ellas el archipiélago asiático. En cuanto al caso filipino, hay que destacar un interesante artículo publicado en enero de este mismo año titulado “Los hispanismos en la enseñanza del español a aprendices filipinos” (Salazar, 2013). En él, la autora elabora una serie de ejercicios con los que pretende aprovechar los hispanismos existentes en la lengua filipina para el aprendizaje del español. Es de especial interés la reflexión de la autora sobre la familiaridad de los aprendientes con el vocabulario español gracias a los préstamos en su lengua materna (Salazar, 2013: 1):

La historia compartida por España y Filipinas ha dejado huella en varios aspectos de la cultura filipina, siendo uno de los más importantes la influencia de la lengua española en el léxico de los idiomas autóctonos del archipiélago. El gran número de palabras de origen hispano en las lenguas que se hablan en Filipinas, sobre todo en filipino, la lengua nacional y vehículo común utilizado por todo el país, crea una familiaridad con el vocabulario español que les puede facilitar a los filipinos el aprendizaje del componente léxico. Estos hispanismos, por tanto, resultan de gran interés para profesores de español a la hora de enseñar vocabulario a aprendices filipinos [...].

Siguiendo con el análisis realizado por Salazar, los hispanismos serían “vocabulario potencial que los alumnos pueden transformar en vocabulario activo”. Para lograrlo, el profesor de ELE debería conocer, al menos, dichos hispanismos, a través del estudio de la LM. La autora propone además una serie de actividades variadas que tienen como objetivo la enseñanza de vocabulario español, así como el “desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación”. Para conocer más a fondo la influencia del español en las lenguas filipinas, son de obligada e interesantísima lectura el diccionario publicado por la Oficina de Educación Iberoamericana, que recoge alrededor de 40.000 voces de origen español presentes en el tagalo, la lengua de la región de Manila (Cuadrado, A. et



al., 1972); y *La lengua española en Filipinas: historia, situación actual, el chabacano, antología de textos* (Quilis, A.; Casado-Fresnillo, C., 2008).

Cambiamos ahora de contexto. Nos situamos en la ciudad de Tánger, al norte de Marruecos. Estamos en un aula, en clase de ELE. Ante nosotros un grupo de estudiantes marroquí, casi todos tangerinos. Quizás unos pocos provienen de otra ciudad (también del norte del país — Tetuán, Asila, Alhucemas —, o bien del centro — Rabat, Alcazarquivir, Casablanca — o, menos frecuente, del sur — Agadir, Marrakech —). Sin embargo, residen en Tánger y conocen las particularidades del habla tangerina. En este contexto el profesor extranjero, recién llegado al país, al empezar su clase de nivel inicial — un A1.1 si seguimos el Marco Común Europeo de Referencia — detecta antes o después algo interesante al poner a prueba los conocimientos previos de sus estudiantes: su nivel de comprensión oral — y, en algunos casos, de expresión oral — es más elevado del que cabría esperar. Algunos de los estudiantes le pueden parecer, a primera vista, falsos principiantes. Realiza entonces una prueba para detectar su nivel real, pero los resultados no indican que se les pueda pasar al siguiente nivel, pues cometen fallos en pronunciación, sintaxis y conjugación.

¿Qué ocurre entonces? El profesor se da cuenta de que sus estudiantes sobresalen, sobre todo, en el reconocimiento del vocabulario, es decir, a nivel léxico. Cabe decir que el profesor detectará este fenómeno no sólo en el nivel inicial (que, sin embargo, es el caso más llamativo), sino también en niveles más avanzados. Del mismo modo, ve que este hecho se acentúa entre aquéllos que tienen, además, un buen conocimiento de la lengua francesa, lengua administrativa en Marruecos. En seguida podríamos plantearnos hipótesis sobre el por qué: el conocimiento del francés, al ser una lengua románica como el español, les permite establecer analogías gracias a la raíz común de muchas palabras. Pero, ¿y aquéllos que no hablan más que su lengua materna, el árabe dialectal marroquí? ¿Por qué reconocen el vocabulario? Esto es debido a que las palabras reconocidas también se encuentran en el léxico del árabe dialectal tangerino: son los hispanismos o préstamos léxicos del español, muy abundantes en este dialecto (Abus-Shams, 2007).

Como muchos ya sabrán o intuirán, la presencia de palabras de origen español se debe al pasado histórico y político de Marruecos y, en especial, de la zona norte del país, así como a la proximidad geográfica de esta última con España (ya sea la Península, separada por el Estrecho o la ciudad autónoma de Ceuta, a una hora en coche de Tánger). Veamos brevemente de qué hechos históricos estamos hablando.

A principios del siglo XX, la gestión de Marruecos pasó a manos de dos potencias europeas: España y Francia. La zona norte del país estuvo bajo el régimen de Protectorado español desde 1912 (año de la firma del Convenio hispano-francés) hasta 1956, año en el que el país obtuvo su independencia. Durante estos 44 años, el gobierno español no impuso el idioma en la administración — a diferencia de Francia en su zona de influencia — y fue respetuoso con el árabe. No obstante, la influencia del español en la zona fue notable: la asignatura de lengua española se estudió de manera obligatoria en el sistema educativo marroquí hasta la fecha de la independencia; el número de es-

pañoles en la zona iba cada vez más en aumento; el cine pasaba películas dobladas en español; se empezaron a publicar periódicos y revistas en esta lengua;... Sin embargo, Tánger no estaba dentro de la zona de Protectorado español y contaba con un estatus diferente: fue declarada ciudad internacional, por lo que era gestionada por diferentes países durante determinados períodos de tiempo. No obstante, no hay que obviar que España tuvo un papel predominante en la ciudad diplomática, por varios motivos, entre ellos el hecho de que ésta se encontraba rodeada por el Protectorado español.

La época del Protectorado es el momento de mayor introducción de hispanismos en el habla dialectal del norte de Marruecos, que llegan hasta nuestros días. Sin embargo, no podemos reducir el origen de estos préstamos a este período. Las relaciones humanas, económicas, políticas y comerciales entre los dos países son anteriores al siglo XX y existen obras que atestiguan una influencia lingüística anterior. Sólo hay que pensar en el caso contrario —los arabismos en el español— que datan de la ocupación árabe de la Península Ibérica y, en los siglos XVI y XVII, la expulsión de los judíos y, más tarde, de los moriscos, cuyo principal destino fue Marruecos. Los primeros traían consigo su lengua (el haketía o judeoespañol) e introdujeron numerosos hispanismos en el árabe marroquí. Así como decimos que la influencia fue anterior al Protectorado, podemos afirmar que también se siguió dando después de éste. Y es que, a pesar de la reducción en el número de españoles en la zona a partir de los años sesenta y de los cambios en los intercambios entre los dos países, han seguido dándose circunstancias que han favorecido la inclusión de nuevos hispanismos (y la caída en desuso de otros). Entre las causas más recientes, podemos destacar la televisión, la radio, o las relaciones comerciales cada vez más estrechas.

Todo esto hace que, aún en la actualidad, el profesor de ELE, en el norte de Marruecos y, más concretamente, en Tánger, tenga una baza para la enseñanza del español que ha de saber aprovechar: los hispanismos en la LM de los aprendientes. La realidad de estos hispanismos puede ser aprovechada por el profesor para despertar en el estudiante un interés especial por el español. En muchos casos, los estudiantes no son conscientes de que estas palabras provienen del español, y esto puede despertar la curiosidad del alumno, motivándole y favoreciendo así el aprendizaje, al darse cuenta de que ya posee un conocimiento potencial de la lengua. Puede asimismo ayudar a crear un sentimiento de acercamiento entre dos lenguas de origen diferente (latino y semítico) y cambiar la idea de “dificultad” que pueda tener el alumno hacia el español. El alumno aprende además, de primera mano, qué significa la interculturalidad en el terreno lingüístico y se le incita al descubrimiento de acontecimientos históricos y culturales de los que quizá tenía poca información, como es el caso de los jóvenes y la época del Protectorado.

Sin embargo, nos enfrentamos a una dificultad: el árabe dialectal tangerino es fundamentalmente oral y hay muy pocos documentos escritos (Marçais, 1911). Además, no existe ningún mecanismo establecido de normalización lingüística, por lo que los hispanismos se transmiten oralmente y podemos enfrentarnos a diferentes pronunciaciones de una misma palabra. El léxico de origen español referido a alimentación, sobre todo frutas y verduras, es abundante. Así, observamos que el hispanismo utilizado para de-

nominar la “remolacha”, puede variar entre “laimunacha”, “laimulacha” o “remulacha”. O que el “calamar”, refiriéndonos ahora a pescado y marisco, ha dado lugar a “karamal” o “kalamar”. Debido a esto, el profesor debería utilizar la variante más extendida, para lo que puede acudir a la bibliografía sobre hispanismos en árabe dialectal marroquí. Además de esto, y gracias a la investigación doctoral que estamos realizando sobre el uso de hispanismos en el dialecto tangerino, podemos indicar que existen 3 tipos de hispanismo en este caso concreto:

- aquellos que han sufrido alguna modificación fonológica pero que han mantenido la significación original que tenían en la lengua origen (*misa* ‘mesa’, *montibador* ‘amortiguador’).
- aquellos que han sufrido cambios semánticos y han pasado a denominar conceptos diferentes (*chaquita* ‘camiseta’, *cappa* ‘abrigo o chaqueta’).
- una minoría de hispanismos que no han sufrido modificaciones (*vale* ‘vale’, *fruta* ‘fruta’).

En cuanto a la ortografía, recordemos que el dialecto tangerino es fundamentalmente oral, por lo que no hay reglas que regulen la escritura de las palabras patrimoniales, ni mucho menos los préstamos. De este modo, deberíamos optar por la transcripción que más se ajuste a la pronunciación del hispanismo en la LM.

A continuación, presentamos una propuesta de ejercicios y actividades que pueden ser de utilidad al profesor de ELE en el norte de Marruecos y, en especial, en Tánger, por ser la ciudad en la que hemos centrado nuestra investigación sobre los hispanismos y donde hemos trabajado con alumnos de ELE. Se trata de 4 actividades cuyo objetivo primordial es la transformación de los hispanismos en vocabulario activo que los aprendientes puedan empezar a utilizar, realizando los ajustes fonológicos, semánticos y ortográficos necesarios. Es una reducida muestra de actividades que puede y debe ser ampliada.

### 3. ACTIVIDADES PARA APLICAR EN EL AULA

Para desarrollar estas actividades hemos escogido 4 temas: hogar, alimentación, medios de transporte y vestido. Estos ámbitos son algunos de los que recogen más hispanismos en el dialecto árabe tangerino y, por tanto, más susceptibles de servir para los objetivos antes mencionados. Cabe decir que ya hemos aplicado algunos de estos términos y procedimientos similares de reconocimiento en el aula de ELE para adultos en dos escuelas de idiomas de la ciudad de Tánger, con resultados satisfactorios en la adquisición de vocabulario.

#### Actividad n<sup>o</sup> 1:

Se trata de una actividad que puede ser trabajada y modificada según diferentes ámbitos semánticos. En el modelo, nos centramos en el ámbito del hogar, pero puede servir para otros donde se observan hispanismos (vestido, automoción, alimentación,...). Casi todos los términos presentados son hispanismos utilizados en el dialecto tangerino.

## Cosas de casa

¿Dónde podemos encontrar estos elementos? Algunos pueden repetirse.

Clasifícalos:

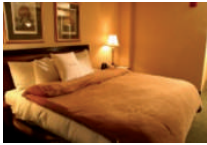
cama – pasillo – cómoda – grifo – armario – mesa – sillas – parasol – colcha – lámpara – percha – cacerola – lavadora – nevera – ducha – cocina – sábana – lavabo – balcón – mesita de noche – bañera – cuadro – cazo – vitrina – terraza – planta



Cuarto de baño

Sala de estar

Comedor



Dormitorio

Claves: Cocina: grifo, cacerola, lavadora, nevera, cazo; Cuarto de baño: grifo, lavabo, ducha, bañera; Sala de estar: lámpara, vitrina, armario, cuadro; Comedor: mesa, silla, vitrina, planta; Dormitorio: cama, colcha, mesita de noche, percha, armario; Pasillo: cómoda, cuadro; Terraza: parasol, mesa; Balcón: mesa, sillas...

## Actividad n°2:

Esta actividad pretende trabajar, por un lado, la comprensión escrita y, por otro, la capacidad memorística y el reconocimiento visual a través de imágenes. Todos los platos, alimentos y bebidas que se presentan son hispanismos en el dialecto tangerino.

### ¿Qué comemos?

Rellena los espacios en blanco de esta conversación con una palabra que designe alguno de los dibujos que te presentamos más abajo.

Camarero: Buenas tardes, ¿qué van a tomar?

Cliente 1: Buenas tardes. Tomaremos el menú del día. Para mí, de primero, \_\_\_\_\_ (1).

Cliente 2: Yo tomaré \_\_\_\_\_ (2).

Camarero: ¿Y de segundo?

Cliente 1: Yo quiero unos \_\_\_\_\_ (3). ¿Son frescos?

Camarero: Fresquísimos y riquísimos.

Cliente 1: De acuerdo, entonces.

Cliente 2: A mí póngame unas \_\_\_\_\_ (4) a la plancha.

Camarero: Muy bien. ¿Qué les pongo para beber?

Cliente 1: Para mí, un \_\_\_\_\_ (5) blanco.

Cliente 2: Una \_\_\_\_\_ (6) para mí, gracias.

Camarero: Perfecto, ahora mismo se lo traigo. ¿Saben ya qué querrán de postre?

Cliente 1: Sí. Yo tomaré algo de \_\_\_\_\_ (7).

Cliente 2: Yo tomaré \_\_\_\_\_ (8) de la casa.

Camarero: Buena elección.

Imágenes:



Claves: (1) sopa, (2) ensalada (de atún), (3) calamares, (4) gambas, (5) vino, (6) cerveza, (7) fruta, (8) flan.

### Actividad n°3:

En esta actividad queremos trabajar también la comprensión escrita, así como la capacidad de reconocimiento de los aprendientes, a través de imágenes. De este modo, pretendemos que éstos se den cuenta de la cantidad de hispanismos que usan en su lenguaje cotidiano, favoreciendo el conocimiento metalingüístico de su LM y acercándoles la lengua meta (ELE) (estrategia afectiva y de motivación).

#### Medios de transporte

Rellena los espacios en blanco con el medio de transporte adecuado:

- a) Todos los días, mi hermana va al trabajo en \_\_\_\_\_ (1). (foto)
- b) El \_\_\_\_\_ (2) (foto) es más lento que el \_\_\_\_\_ (3). (foto)
- c) A mis amigos les gusta mucho viajar en \_\_\_\_\_ (4). (foto)
- d) Todas las mañanas, cojo el \_\_\_\_\_ (5) (foto) para ir a la escuela.
- e) El \_\_\_\_\_ (6) (foto) de mi ciudad es muy antiguo, data de principios del siglo XX.
- f) Mi madre dice que las \_\_\_\_\_ (7) (foto) son muy peligrosas, y por eso no me deja tener una.
- g) Sara tiene una \_\_\_\_\_ (8) (foto) roja y verde muy bonita.



Claves: (1) coche, (2) barco, (3) avión, (4) tren, (5) autobús, (6) tranvía, (7) motos, (8) bicicleta.

#### Actividad n° 4:

En esta actividad hablamos del léxico referido al vestido. Todas las palabras que aparecen son transcripciones más o menos ajustadas a su pronunciación en árabe dialectal tangerino. Pretendemos que los aprendientes tomen conciencia de las diferencias de pronunciación y corregir posibles errores que puedan pasar a la lengua meta.

#### Ropa y complementos

Lee las siguientes transcripciones de términos sobre la ropa y los complementos que se utilizan en el dialecto árabe de Tánger. ¿Cómo se escriben en español? ¿Significan lo mismo? Discútelo con tu profesor.

<i>laso</i> .-	_____	<i>chancla</i> .-	_____
<i>chaquita</i> .-	_____	<i>casadora</i> .-	_____
<i>camisita</i> .-	_____	<i>bata</i> .-	_____
<i>falda</i> .-	_____	<i>bufanda</i> .-	_____
<i>camitja</i> .-	_____	<i>buta</i> .-	_____
<i>mono</i> .-	_____	<i>cappa</i> .-	_____
<i>borso</i> .-	_____	<i>calsonsiyo</i> .-	_____
<i>cartira</i> .-	_____	<i>mediat</i> .-	_____
<i>goma</i> .-	_____	<i>pantufla</i> .-	_____
<i>bluza</i> .-	_____	<i>traji</i> .-	_____

Claves: lazo, chaqueta, camiseta, falda, camisa, mono, bolso, cartera, goma, blusa, chancla, cazadora, bata, bufanda, bota, capa, calzoncillo, medias, pantufla, traje.

#### CONCLUSIONES

Las lenguas, así como los pueblos, tienen un desarrollo histórico y gradual. Viajan, se mezclan y se transforman, mostrándonos las relaciones establecidas y los acontecimientos históricos acaecidos. Tal es el caso de las relaciones entre el español y el árabe a lo largo de los siglos. De sobra es conocido el legado de la lengua árabe en nuestra lengua. Más recientemente, el de la lengua española, que junto a los españoles, viajó al norte de África y se estableció durante un largo período de tiempo en Marruecos, dejando una huella claramente visible en el árabe dialectal, que adaptó términos, giros y elementos fonéticos del español en este período.

Así pues, lejos de separar, estos antecedentes históricos facilitan el acercamiento de los pueblos y de sus respectivas lenguas. De este modo, el uso de elementos léxicos de la LM de los aprendientes en el caso que hemos presentado facilita al aprendiente y al docente el proceso de E/A al convertir en vocabulario activo el vocabulario potencial de la LM. Con el objetivo de comprobar y verificar dichas afirmaciones, pretendemos aplicar las actividades presentadas y otras nuevas a desarrollar en el aula de ELE, recoger los resultados y someterlos a una posterior evaluación.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABU-SHAMS, Leila (2007): «Préstamo de lenguas europeas en árabe marroquí: francés, español e inglés», en *Actas del Segundo Congreso de Árabe Marroquí*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 33-53.
- CARLSSON, Elle (2010): «El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras. Un estudio de caso» [tesina], Göteborg: Göteborgs Universitet.
- CUADRADO MUÑIZ, Adolfo *et al.* (1972): *Hispanismos en el tagalo*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- DELLER, Sheelagh y Mario RINVOLUCRI, (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*, London: First Person Publishing; Addlestone, Surrey: Delta Publishing.
- GALINDO MERINO, M.<sup>a</sup> Mar (2012): *La lengua materna en el aula de ELE*, Santa Cruz de Tenerife: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- MARÇAIS, William (1911): *Textes arabes de Tanger. (Transcription, traduction annotée, glossaire)*, Paris: Bibliothèque de l'École des langues orientales vivantes 4, Ernest Leroux.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- NUSSBAUM, Luci (1991): «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo», *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, 36-47.
- QUILIS, Antonio y Celia CASADO-FRESNILLO (2008): *La lengua española en Filipinas: historia, situación actual, el chabacano, antología de textos*, Madrid: CSIC.
- SALAZAR, Dánica (2013): «Los hispanismos en la enseñanza del español a aprendices filipinos», en *Yo te diré...Revista digital de la Asesoría de Educación en Manila*, 3, 19-31.



# *La importancia de la pragmática en la adquisición del español como ELE*

NESRINE DEBIH  
Universidad de Argel. Argelia

## **INTRODUCCIÓN**

La ciencia del lenguaje siempre nos motivó como investigadores, y profesores de lenguas extranjeras, a buscar los mejores y más adecuados métodos y estrategias, para el proceso enseñanza/aprendizaje, y por consiguiente, mejorar el nivel de la didáctica de lenguas extranjeras en general, y del español, en nuestra especialidad, y campo de trabajo.

Nuestra preocupación por un mejor rendimiento, en fases tan básicas e importantes como la comprensión auditiva y lectora, la expresión oral y escrita, fue uno de los motivos que nos orientaron hacia la pragmalingüística, subcampo de la lingüística general.

Nuestro trabajo en este terreno, nos permitió destacar los fallos que tiene el aprendizaje en clase de español como LE. Los estudios elaborados por los lingüistas especialistas en pragmática lingüística, confirmaron la gran importancia de esa subdisciplina estratégica, partiendo, bien evidentemente, de que no se puede disociar la enseñanza lingüística de un idioma, de su entorno sociocultural.

Queda claro que este nuevo enfoque está revolucionando en mundo de la didáctica de las lenguas, pues, ¿en qué se puede observar el papel imprescindible de esta nueva manera de enseñar el español para extranjeros?, y ¿cómo se puede introducir los principios pragmáticos en clase de ELE?

En nuestro plan de trabajo, vimos conveniente empezar por explicar en qué consiste la inteligencia lingüística (llamada también inteligencia verbal), y luego, la competencia estratégica del aprendizaje.

Seguiremos más adelante, presentando el efecto que tiene enseñar la pragmática sobre el desarrollo del pensamiento crítico de este, sobre su nivel de creatividad en el aula, y su comportamiento con la lengua, que se manifiesta en su competencia interpretativa al discurso, y a la que alcanza, gracias a un buen espíritu de análisis y síntesis.

En resumen, veremos en esta intervención, el resultado que espera la didáctica del español como lengua extranjera del aspecto pragmalingüístico, respecto al manejo del idioma por estudiantes extranjeros.

## **LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA**

Además de saber elegir las palabras adecuadas y, construir enunciados correctamente estructurados, con un estilo aceptable, la inteligencia lingüística es saber analizar un

contexto comunicativo, bien determinado para formular un mensaje con grandes posibilidades de lograr su objetivo.

Es la capacidad que tiene uno de usar las palabras de modo efectivo; y el lenguaje con fines retóricos o estéticos, y aunque se requiere mucho estudio para desarrollar este tipo de inteligencia, a los estudiantes con grandes capacidades cognitivas les resulta fácil el trabajo.

Disciplinas como la retórica y la literatura suelen desarrollar esta lingüística verbal, y que luego, a su turno, enriquecerá su estudio.

También, se manifiesta en aquella habilidad que tenemos en la expresión oral y escrita de nuestro pensamiento, ideas y sentimientos; y aunque lo más evidente para una posible comunicación verbal, es la existencia de una cierta lógica conversacional, entre los interlocutores de una misma comunidad lingüística, la otra realidad que se nos presenta en la práctica de la lengua, es la posible comunicación, dentro de este mismo código lingüístico, pero violando una o más de las cuatro máximas de conversación, representadas en la lógica y la cantidad, la cualidad y la manera.

Tener un buen sentido del humor demuestra también, la flexibilidad que le da el hablante al idioma; jugar con las palabras es una prueba de cierto nivel de competencia comunicativa.

Para conseguir aquella función irónica del lenguaje, el hablante suele desobedecer a las normas estructurales y lógicas del habla, o sea violar las condiciones que posibilitan el acto de comunicar.

## **VIOLACIÓN DE LAS MÁXIMAS CONVERSACIONALES**

Las máximas conversacionales de Paul Grice (1975), que son reglas observadas en la comunicación verbal, y fundadas en un convenio establecido entre cada uno de los interlocutores, son lo que nos permite entender a nuestro interlocutor, captando el contenido de su mensaje.

Las máximas de cantidad y de cualidad se resumen respectivamente, en el número de vocablos adecuado para la emisión de una información, en una situación comunicativa bien determinada, y la veracidad de lo emitido dentro de la lógica del mundo en el que vivimos, mientras, las dos condiciones restantes, que son la de la lógica y la manera, exigen según lo indica el nombre, una cierta coherencia verbal, respecto a la estructura gramatical de la lengua, y al orden sintáctico al cual obedece, y un modo de transmisión claro, sin ninguna ambigüedad que pueda impedir al oyente la decodificación del mensaje.

Ahora bien, la práctica discursiva demuestra que la comunicación también es posible al violar una o más de esas máximas, siempre cuando esa violación sea voluntaria.

Saber interpretar un mensaje vacío voluntariamente de esas máximas conversacionales es la prueba de una habilidad lingüística, además de un conocimiento del mundo y una competencia sociolingüística y pragmática por parte del destinatario. Por ejemplo, podemos fijarnos en el caso de la proposición: “Gracias, mi hermano también trabaja en una agencia de viaje”, que es la respuesta a “Conozco a alguien quien trabaja en una agencia de viaje y te puede conseguir vuelos con precios interesantes”, se entiende por aquella repuesta el rechazo cortés por parte de la persona a quien se le ofrece a posibilidad de viajar barato; y eso a pesar de que su respuesta, no ha sido una proposición negativa directa. Es decir que, en este ejemplo, y aunque se violó la máxima de lógica, la respuesta se quedó muy clara.

Lo mismo pasa en el ejemplo donde se pregunta a un estudiante, si al final llego a tiempo a la biblioteca universitaria, para recoger un libro que, llevaba meses y meses buscando, y quien contesta diciendo que en su camino hacia la universidad, parecía a un corredor de San Fermín.

Si al estudiante hispanista no se le enseña lo de aquella fiesta pamplonesa, no podrá interpretar el mensaje, y comprender que aquel estudiante se fue a la biblioteca corriendo a gran velocidad.

Pues está claro que, lo que puede impedir a nuestros estudiantes decodificar el mensaje, no es la violación de la máxima de calidad en la frase sobre San Fermín, sino su ignorancia al mundo sociocultural del español como ELE.

## **LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA**

La definición que acabamos de dar a la inteligencia lingüística demuestra su íntima relación respecto a la competencia pragmática, que, en si misma presenta una complejidad en el objeto de su estudio; teniendo en cuenta la estrecha relación que tiene con el entorno del sistema lingüístico; y realidades del mundo que rodea a los interlocutores.

Esta competencia se compone además de tres otros niveles de competencias; la discursiva, la funcional y la organizativa. Se observa en la fluidez verbal, en el turnos de palabras, la coherencia y la cohesión en el discurso, así como en la capacidad interpretativa del discurso, porque, no cabe duda en que, aprender un idioma, es, además de dominar su estructura gramatical, aprender a percibir, pensar y comportarse tal como lo hacen los nativos actuantes en su cultura.

Su estudio relacionado con otros niveles de la lengua, tal el sintáctico, el semántico, el fonético y fonológico, así como su recién aparición respecto a esos niveles, es lo que clasifica su desarrollo en un periodo de cierto avance de la ciencia del lenguaje. El estudio pragmático es lo que permite al estudiante de español como LE, interpretar un mensaje emitido de manera implícita, a comprender chistes, expresiones idiomáticas dentro de la cultura misma del español.

## OBJETIVOS DE LA PRAGMALINGÜÍSTICA

La pragmática es la materia que nos ofrece herramientas técnicas y métodos imprescindibles, para una mejor enseñanza del español como LE.

Es lo que nos permite darnos cuenta, en la práctica que comunicar no consiste en intercambiar informaciones, sino “hacer cosas”, con el idioma, actuar y reaccionar, porque si en una fiesta, una chica se acerca a otra, con quien discutió dos meses antes, y que desde entonces no se hablaron, y que le lanza sonriendo, un: “¡qué guapa estas!”, está claro que, con sus palabras, su intención no era de informarme que le ve guapa, sino que busca y espera una reconciliación.

Saber interpretar el discurso en el habla diaria del mundo hispánico, es la principal meta del enfoque pragmático en nuestras clases de español como lengua extranjera.

Se busca también, gracias a esta materia estratégica, el desarrollo del espíritu expresivo del alumno, que sea en la lengua oral o escrita, y este desarrollo, en sí mismo, viene vinculado al desarrollo de la imaginación literaria y lingüística.

La creatividad en el discurso, y la originalidad verbal son las metas esperadas por el enfoque estratégico en clase de ELE.

La pragmática lingüística y sus componentes permiten el empleo de la función estética en los textos literarios, que sean producidos por nuestros alumnos, o presentados como soporte de análisis del discurso, con el objetivo de estudiar ese campo de investigación; o sea; como ejercicios prácticos que usamos en el aula.

Tampoco se puede descuidar la retórica con nuestra introducción al aspecto pragmático en nuestro trabajo. El arte de persuadir, y convencer a los interlocutores para que realicen lo que deseamos, se debe a la habilidad conversacional fomentada también por este enfoque.

## ¿CÓMO INTRODUCIR ELEMENTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS EN CLASE DE ELE?

Entre las diferentes estrategias que podemos introducir en clase de español como LE, para fomentar la competencia pragmática, y por consiguiente, la imaginación del estudiante, es la introducción del juego de palabras: las operaciones cognitivas que se producen en la mente del alumno, frente a las actividades focalizadas en la palabra, y todo lo que se puede crear, sólo alrededor de ella, suelen convertir el espíritu del alumno en un espíritu creativo.

El ejemplo más conocido, en nuestras clases de ELE, y en la fase de expresión oral, es aquel en que pedimos a los aprendices de presentar todas las palabras que les pueden ocurrir buscando la relación entre ellas, y, la primera palabra que les habrá presentado un compañero.

Otros mecanismos pragmáticos, tal los ejercicios de coherencia, y cohesión textual.

Actividades en las que se pide al estudiante analizar textos, destacando implicaciones y presuposiciones, así como interpretar mensajes vacíos de condiciones de cooperación comunicativa.

La introducción de factores estratégicos como el conocimiento del mundo cultural, como mencionamos anteriormente, queda imprescindible, si se quiere conseguir una competencia comunicativa.

El teatro también favorece mucho la fluidez lingüística del aprendiz.

Las obras teatrales que podemos introducir en los programas de la enseñanza del español para extranjeros, se consideran una herramienta didáctica muy eficaz, puesto que favorece la mejora de la expresión oral en clase, y acerca el mundo hispano del aprendiz extranjero gracias a los temas tratados en las obras, y que son en realidad, la vida real de la vida sociopolítica y cultural.

Algunos videos de películas pueden ayudar también el desarrollo de esta competencia estratégica. El soporte cinematográfico introducido en el aula se considera un ejercicio eficaz y revolucionario en la didáctica del español como ELE: quitándole el volumen a algunas escenas de una película, el profesor puede hacer trabajar la imaginación de sus discípulos, pidiéndoles de imaginar las conversaciones de los actores, y por consiguiente, el escenario de lo visionado.

De este modo, se fomentara la imaginación de los alumnos, así como su competencia interpretativa, gracias a elementos pragmáticos, que ya dominan gracias a su conocimiento del mundo (gestos, miradas... etc.).

Así pues, la competencia estratégica se desarrolla más con este nuevo abanico del conocimiento del mundo, en todos sus campos.

## CONCLUSIÓN

Para acabar, la aparición de la pragmalingüística de manera clara y activa en la ciencia del lenguaje y las investigaciones didácticas se considera una gran novedad. Su aparición revolucionó el proceso enseñanza/aprendizaje de las lenguas, respecto al antiguo método, estrictamente formal que conocía el campo.

Hoy en día, no cabe duda en que, no se puede prescindir de su estudio si se quiere conseguir un objetivo con el habla.

En este sentido, podemos resumir las metas que esperamos del enfoque pragmático lingüístico, en detenernos frente al ejemplo concreto del video que usamos como profesores de lengua, y gracias al cual, conseguimos transmitir el mensaje que conlleva el aspecto estratégico del habla a nuestros estudiantes. El ejemplo cuya idea es la fuerza

de las palabras, consiste en un video donde se presenta un anciano ciego y mendigo, sentado en la calle, pidiendo limosna, y cerca de quien está un cartelito que pone: “Soy ciego. Ayudadme”.

A este mendigo casi nadie le hacía caso, hasta que se acerque una señora a quien el cartel había llamado la atención. La mujer da la vuelta al cartel, y escribe otra cosa. A partir de ese momento, la gente empezó a dejar muchas monedas al mendigo.

Las nuevas palabras que dejaba ver el cartel, tenía la misma idea que las primeras, pero dicha de manera diferente ya que ponía: “¡Qué día tan bonito! ¡pero yo no puedo verlo!”

La pragmalingüística se considera, entonces, hoy en día, como el motor que nos permite investigar en la ciencia del lenguaje, favorece que nuestras palabras tengas efecto sobre nuestros interlocutores.

Además de ello, el análisis del discurso literario, y lingüístico en nuestro caso, y, político y social para sus especialistas, no se puede realizar sin el dominio de este enfoque, gracias a todo lo que aclara, gracias a la gran importancia que le da al detalle del verbo en sí mismo, y a aquellos parámetros paralingüísticos que le rodean.

Nuestras perspectivas en este sentido son de fomentar la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza hacia ese enfoque, de modo que se pueda además, tener mejor rendimiento en el análisis del discurso y el estudio de textos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Joel, Ali ROJAS y Adrian MEDINA (nov 2011): «Inteligencia verbal lingüística», [en línea], [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- ALONSO CORTÉS, Ángel (1995): *Lingüística general*, Madrid: Catedra [3ª ed.].
- COSERIU, Eugenio (1986): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina y Alberto ANULA REBOLLO (1995): *Sintaxis y Cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid, Síntesis.
- FUENTES Omar (s.d.): «Inteligencia lingüística», Universidad de México, [en línea], [www.inteligencialinguistica.com](http://www.inteligencialinguistica.com)
- GREENGROSS, Gil y Geoffry MILLER (nov 2011): «El sentido del humor es un signo de inteligencia», [en línea], [www.meneame.net./sentido-humor-inteligencia](http://www.meneame.net./sentido-humor-inteligencia)
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1989): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- LÓPEZ, Ángel *et al.* (1999): *Lingüística general y aplicada*, Valencia: Universidad de Valencia.
- LOZANO, Jorge, Cristina PEÑA y Martín GONZALO ABRIL (1995): *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- MALMBERG, Bertil (1985): *Introducción a la lingüística*, Madrid: Cátedra.
- MALMBERG, Bertil (1986): *Análisis del lenguaje en el siglo XX: Teorías y métodos*, Madrid: Gredos.
- VAN DJIK, Teun A. (2009): *Discurso y Poder. Análisis del discurso*, Barcelona: Gedisa.
- YOUTUBE (s.d.): «La fuerza de las palabras», [en línea], <http://www.youtube.com/watch?v=FVBNDNehRio>

# *¿Qué tipo de evaluación elegimos en la clase de cine? ¿La evaluación por competencias o por contenidos?*

Laura de Mingo Aguado  
Alcalíngua-Universidad de Alcalá

## RESUMEN

En los últimos años, se ha llevado a cabo una innovación dentro de la estructura de la evaluación en las clases. Gracias al Plan Bolonia, la manera de evaluar ha cambiado. En esta comunicación, se ha centrado el estudio solamente en dos tipos de evaluación: la evaluación por competencias o por contenidos. Para deducir qué tipo de evaluación sería la mejor en esta asignatura se van a llevar a cabo unos cuestionarios tanto al inicio como al final de la asignatura en estudiantes que están cursando el nivel B2. Para ello, se mostrarán las actividades realizadas a lo largo de la asignatura. Este material va a tener actividades centradas en los contenidos y también en las destrezas.

## I. INTRODUCCIÓN

¿Es la clase de cine una parte importante dentro del aprendizaje de los estudiantes? ¿Es positiva o negativa? ¿Ven que mejoran o se desmotivan? Estas tres son las grandes preguntas que se han hecho a la hora de elaborar este pequeño artículo. Los estudiantes de español pueden verse tanto motivados o desmotivados en este tipo de clases puesto que no siempre se entiende todo lo que se dice y que pueden verse, incluso, perdidos en cuanto a la historia. Por eso, esta breve investigación se ha llevado a cabo en estudiantes con nivel B2 que ya tienen un bagaje con el español y se supone que van a tener menos problemas a la hora de entender la película. Además, este tipo de estudiantes está en inmersión con lo cual ya se han familiarizado o están un poco acostumbrados a escuchar a las personas nativas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LAS COMPETENCIAS

Para comenzar con este apartado, es esencial saber a qué nos referimos cuando hablamos por competencias. Según el MCER, las competencias del alumno se dividen en dos: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua. De esta manera, hay que tener en cuenta que la competencia de un estudiante dentro de una lengua no solamente tiene que ver con lo que se estudia sino con el conocimiento previo que tiene. Este es el caso de las competencias generales: “Las *competencias generales* de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus *conocimientos, sus destrezas* y su *competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*” (MCER: 11).

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, se habla de competencia comunicativa cuando una persona es capaz de desenvolverse tanto eficaz como adecuadamente dentro de una comunidad de habla. Para ello, el estudiante tiene que realizar enunciados correctos a la vez que reproducirlos en el contexto correcto. La competencia comunicativa está compuesta por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En cada uno de estos componentes hay conocimientos que el estudiante tiene que utilizar de una manera correcta como en el lingüístico “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (MCER: 13).

En las competencias socioculturales se tienen en cuenta el uso de la lengua dentro de unas normas socioculturales. Mientras que las competencias pragmáticas son aquellas ligadas al uso funcional de los recursos lingüísticos que tengan los estudiantes.

## 2.2. LOS CONTENIDOS

Según el *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes, “los contenidos consisten en un conjunto de conceptos y procedimientos que hay aprender para lograr los objetivos del programa”. De esta forma, son considerados como esenciales dentro de un programa de enseñanza puesto que pertenecen a los objetivos que se quieren alcanzar. Es impensable hablar de programa de enseñanza sin relacionarlo con los contenidos.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en este breve estudio fue simple. En un principio, se elaboraron dos encuestas. La primera de ellas consta de nueve preguntas que se realizaron el primer día de clase. El objetivo de este cuestionario era ver cuáles eran las expectativas de los estudiantes sobre esa clase, es decir, qué es lo que pensaban que iban a aprender, a mejorar. En cuanto a la segunda, estaba relacionada con las opiniones que tenían los estudiantes después de haber cursado la asignatura. Los estudiantes hablaban sobre lo que pensaban que habían mejorado y sobre su opinión de las actividades.

Estas encuestas se realizaron en estudiantes que tenían un nivel B2. La mayoría de los estudiantes eran de origen asiático de entre 18 a 24 años. Muchos de ellos habían visto películas españolas y tenían conocimientos tanto de actores, como de directores y nombres de películas tanto españolas como hispanoamericanas.

## 4. LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

En cuanto a la unidad que se llevó a clase fue una realizada para la película *3 Metros sobre el cielo*. Se eligió esta película por el tipo de alumnado y porque en esta película aparecen muchas palabras relacionadas con el lenguaje de los jóvenes y que este tipo de alumnado carece de ese léxico.

A la hora de elaborar la explotación, se tuvo en cuenta tanto el desarrollo de las competencias como la elaboración de actividades relacionadas con el contenido. En



este caso, el contenido se ve como la historia, los personajes mientras que las competencias eran las actividades que tienen como pretexto la película para desarrollar las distintas destrezas y competencias.

## **5. RESULTADOS**

### **5.1. RESULTADO DE LAS ENCUENTRAS PREVIAS A LA CLASE**

Analizadas las encuestas hechas antes de la clase, se puede decir que los resultados fueron sorprendentes. Las expectativas que tenía dieron un vuelco cuando vi las encuestas. Para estos estudiantes, la clase de cine no ayuda a mejorar su comprensión oral sino que es una manera de estar en contacto con el español a la vez que ven una película. Además, muchos de estos estudiantes solamente ven películas cuando el profesor las pone, es decir, el contacto que tienen la mayoría con el cine español es en clase. Se puede deducir que la clase de cine no tiene una visión negativa.

Sin embargo, ver películas para ellos les puede ayudar en su día a día y no hay ningún estudiante que diga que pueda tener connotaciones negativas. Sin embargo, sí optaron por la opción en la que se decía depende en donde expusieron sus razones como “hablan muy rápido”, “me ayuda a reconocer y a entender diferentes acentos”, “las frases son muy difíciles”. Con esto, se llega a la conclusión de que los estudiantes no ven algo negativo la visualización de películas sino que les ayuda en su día a día aunque tengan sus razones por las que no lo vean claramente positivo. En el desarrollo de las destrezas orales piensan que les puede ayudar a desarrollar ambas destrezas e incluso, teniendo en cuenta la sordera fonológica, ven esta clase como una manera de mejorar la pronunciación.

En cuanto a la hora de evaluar, hay poca diferencia entre dos de las opciones. Ven la evaluación de la clase de cine como la evaluación de los contenidos de la película. Para ellos, el hecho de tener ejercicios de contenidos les parece útil puesto que, así, comprenden mejor la película. Sin embargo, va seguida de la opción en la que no solo se tiene en cuenta los contenidos de la evaluación sino también la práctica de los conocimientos que ya tienen. Además, no ven necesaria en la evaluación la práctica de la gramática, del léxico, etc. El tipo de evaluación para ellos no debe realizarse con un examen final sino que debería realizarse una evaluación continua. Dentro de los ejercicios, el 51% de los estudiantes opina que es mejor aquellos ejercicios en los que puedan desarrollar sus destrezas. Resulta un poco contradictorio que la opción que le sigue es la “b” en donde los ejercicios sería de opción múltiple, de verdadero y falso, es decir, aquellas en las que se tendría más en cuenta los contenidos de la película.

### **5.2. RESULTADO DE LAS ENCUENTRAS DESPUÉS DE LA CLASE**

Los resultados obtenidos en estas encuestas fueron también muy atrayentes. No había tanta diferencia entre aquellos estudiantes que habían visto cómo su español había mejorado puesto que habían aprendido cosas nuevas y aquellos estudiantes que pensaban que no habían mejorado nada porque pensaban que la película les había resultado difícil de entender.

Al preguntarles qué creían que habían mejorado, no había ninguna homogeneidad en sus respuestas y no había ninguna que destacara excesivamente dentro de las opciones dadas. Por lo tanto, los ejercicios realizados en la explotación didáctica propuesta para la clase, no hay un componente que sea superior a otros. Además, las actividades que creen que les pueden ayudar más en su vida diaria, tampoco hay tanta diferencia entre las dos opciones. Sin embargo, es sorprendente que digan que las actividades que más les van a ayudar en su vida diaria sean aquellas en las que se preguntan sobre los contenidos de la película y no aquellas en las que trabajan los distintos aspectos de la lengua. Además, dentro de esta división, les resulta más fácil la realización de este tipo de actividades porque les resultaba divertido hablar sobre la película, porque, al visualizarla, aprendían palabras y expresiones orales que después podían poner en práctica; solamente de esta manera se ven capaces de saber si han entendido o no verdaderamente la película. Y, además, aunque en la explotación no haya habido ninguna actividad en la que se trabaje de una manera específica la pronunciación, la mayoría piensa que sí la han mejorado. A la hora de preguntarles si les habían resultado útiles los ejercicios realizados, la mayoría de los estudiantes veían que sí habían mejorado su español y las razones dadas sobre todos es que gracias a los ejercicios han aprendido vocabulario nuevo.

La utilidad de los ejercicios es también muy importante puesto que para estos estudiantes, los ejercicios más útiles han sido aquellos en los que estaba presente la conversación aunque también ven con utilidad aquellos ejercicios en donde aprende el vocabulario usado por los jóvenes. Sin embargo, en cuanto al tema de qué es más importante en la evaluación del cine piensan que es más importante la evaluación de los contenidos, es decir, lo relacionado con la historia y los personajes y no con el realización de las tareas que les ayuda a mejorar sus otras destrezas.

## 6. CONCLUSIONES

Analizados los resultados, no hay tanta diferencia entre la evaluación por contenidos y la evaluación por competencias. Para los estudiantes, la evaluación de contenidos es una manera de demostrar que han comprendido la película. Sin embargo, la película dentro de la evaluación por competencias es una excusa para trabajar los distintos componentes. No obstante, en las encuestas iniciales pensaban que el trabajo del léxico, de la gramática y demás componentes no era importante pero en la segunda encuesta, al preguntarles qué tipo de actividades les habían resultado más útiles para mejorar español, hay un 11% que sí dice que los ejercicios de léxico y de gramática les han sido útiles. De esta manera, hay que pensar que este tipo de actividades no les ha resultado inútiles. Además, opinan que las actividades sobre los contenidos de la película les van a ayudar en su vida diaria. Por lo tanto, y después de haber analizado todos los datos se ha llegado a la conclusión de que es fundamental que en este tipo de clases la evaluación no sea ni solamente de contenidos ni solamente de competencias. Tiene que haber una mezcla entre ambos tipos de evaluación.

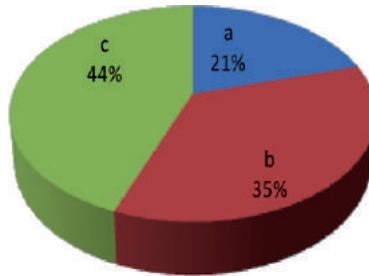
## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Isabel (2004): *Segunda Etapa Carabela 55, Monográfico: La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- BARNET, Ronald (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.d.): *Diccionario de términos clave ELE*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- DE MINGO, Laura (s.d.): «3 Metros sobre el cielo», *Rutaele*, 4, [en línea], [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/02/R4\\_CULTURA\\_3MSC\\_LdM\\_B21.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/02/R4_CULTURA_3MSC_LdM_B21.pdf)
- GIL, Juana (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de española*, Madrid: Edinumen.
- MELERO, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

## ANEXO I

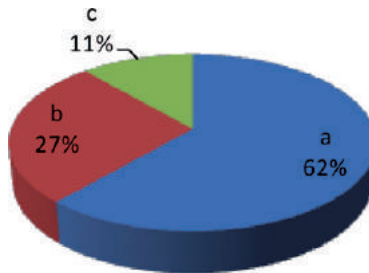
1. ¿Qué es la clase de cine para ti?

- a. Una manera de desarrollar mi comprensión oral
- b. Una manera de acercarme a la cultura española
- c. Una manera de estar en contacto con el español mientras me divierto viendo la película.



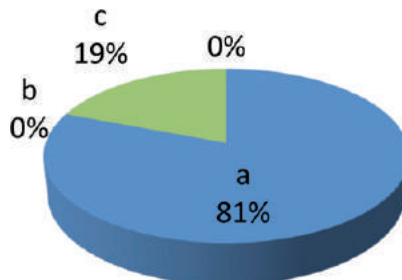
2. ¿Con qué frecuencia ves películas en español?

- a. Cuando el profesor las pone en clase
- b. Frecuentemente
- c. Nunca, prefiero ver las películas en mi idioma



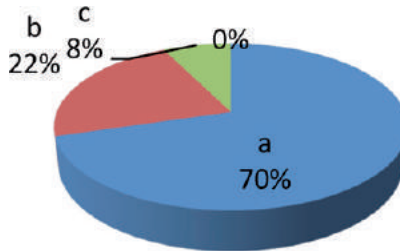
3. ¿Crees que ver películas en español te puede ayudar en tu día a día?

- a. Sí
- b. No
- c. Depende. Razones: \_\_\_\_\_



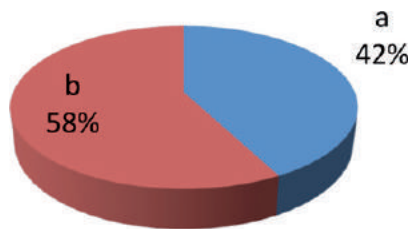
4. Ver películas me ayuda a mejorar mi comprensión oral (escuchar) y mi expresión oral (hablar).

- a. Sí
- b. Solamente mi comprensión oral
- c. Solamente mi expresión oral



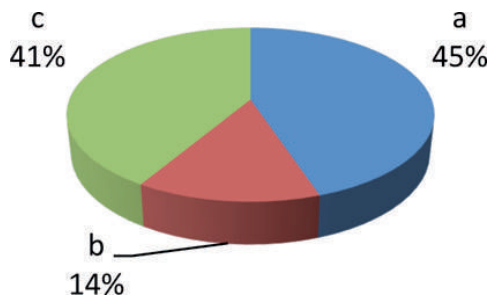
5. Hay aspectos, como la pronunciación, que no puedo mejorar viendo películas.

- a. Verdadero
- b. Falso

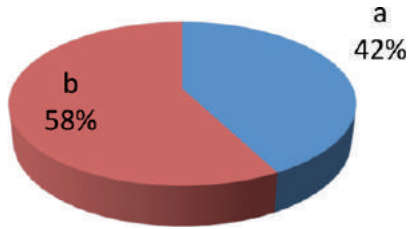


6. ¿Qué crees que es más importante a la hora de evaluar la clase de cine?

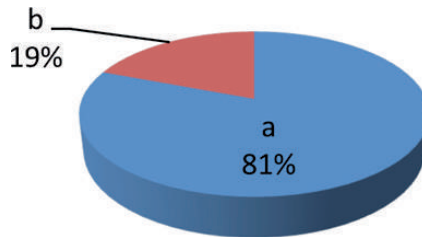
- a. Los contenidos (personajes, lugares, historia)
- b. Ejercicios que me ayuden a practicar los conocimientos que ya tengo.
- c. Ejercicios que me ayuden a practicar los conocimientos que ya tengo a la vez que trabajo los contenidos de la película.



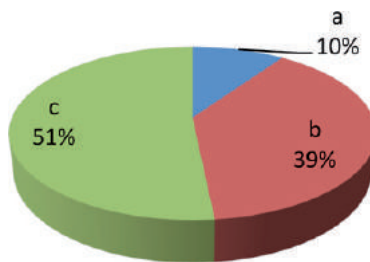
7. ¿Crees que es importante la práctica de la gramática, el léxico... dentro de la evaluación?  
a. Sí  
b. No



8. La evaluación debe de ser  
a. Continua  
b. Con un examen final

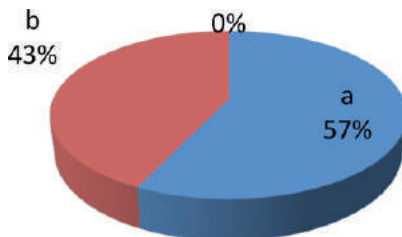


9. ¿Qué tipo de ejercicios son mejores para evaluar?  
a. Ejercicios con una respuesta cerrada.  
b. Ejercicios de opción múltiple; de verdadero y falso;  
c. Ejercicios donde pueda expresar todos mis conocimientos, es decir, donde pueda hablar, escribir, escuchar, leer...

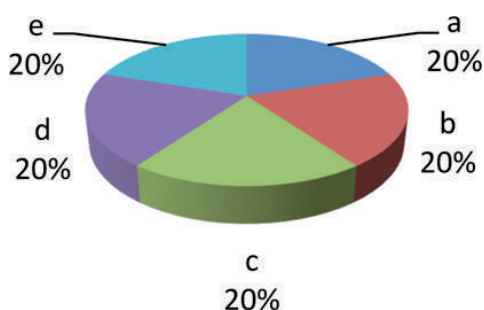


## ANEXO II

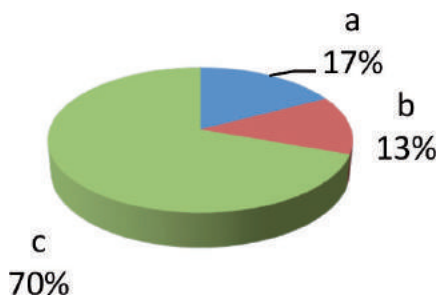
1. ¿Crees que ver esta película te ha ayudado a mejorar tu español?
- No. Me ha resultado muy difícil entenderla.
  - Sí. He aprendido cosas nuevas.



2. ¿Qué crees que has mejorado?
- La comprensión oral
  - La expresión oral
  - La gramática
  - El léxico
  - Todas



3. ¿Qué ejercicios crees que te van a ayudar en tu vida diaria?
- Aquéllos en los que preguntaban sobre contenidos de la película
  - Aquéllos en los que he trabajado diferentes aspectos como la gramática, el léxico...



4. ¿Qué ejercicios te han parecido los más fáciles?

a. Los que hacían preguntas sobre la película. ¿Por qué?

---

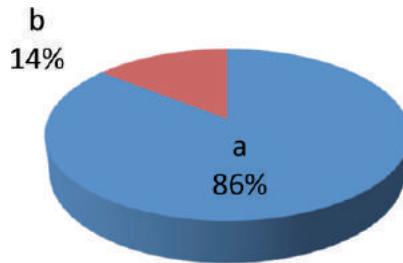
---

---

b. Los que tenía que trabajar la gramática, el léxico... ¿Por qué?

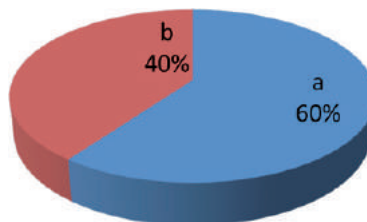
---

---



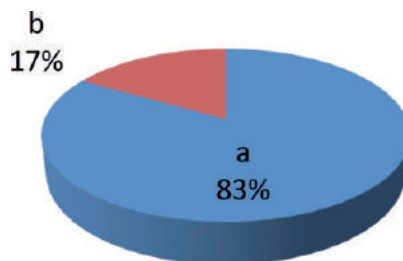
5. ¿Has mejorado tu pronunciación?

- a. Sí
- b. No



6. ¿Te parece que los ejercicios realizados son una buena evaluación?

- a. Sí porque \_\_\_\_\_
- b. No porque \_\_\_\_\_

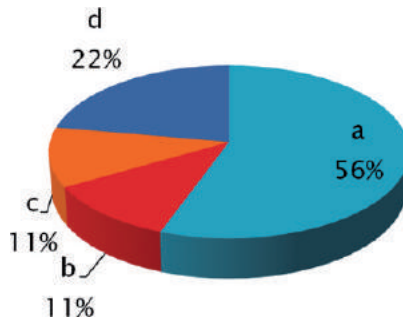


7. ¿Qué ejercicios piensas que han sido los más útiles para mejorar tu español?

- a. Conversación

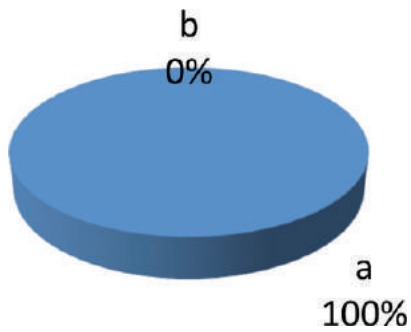


- b. Ejercicios de gramática
- c. Léxico
- d. Comprensión oral



8. ¿Qué es más importante en la evaluación del cine?

- a. La historia, los personajes
- b. La realización de tareas relacionadas con la escritura, la gramática, el léxico...





# *Procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística de ELE*

ANNA DOQUIN DE SAINT PREUX  
SUSANA MARTÍN LERALTA  
Universidad Antonio de Nebrija

## RESUMEN

La interacción oral requiere de una evaluación directa y subjetiva de la actuación del candidato. Para asegurar la validez y fiabilidad de la prueba, se necesita llevar a cabo una serie de procedimientos. Estas cuestiones se abordan en la presente comunicación a la luz de los resultados obtenidos tras el diseño e implantación del Diploma LETRA (*Lengua española para trabajadores inmigrantes*), proyecto de investigación de la Universidad Nebrija y la Comunidad de Madrid. A partir del análisis correlacional de las calificaciones obtenidas por los candidatos en cada una de las dos evaluaciones (holística y analítica), y de las encuestas realizadas a los evaluadores, se mostrará la incidencia de los procedimientos adoptados sobre los resultados de la prueba evaluadora.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de certificación lingüística de español inicial (A2-n) para trabajadores inmigrantes, realizado por la Universidad Nebrija y financiado por la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid entre los años 2008 y 2013<sup>1</sup>. El proyecto se ha desarrollado en las siguientes fases: análisis de necesidades, diseño y pilotaje del examen de certificación Diploma LETRA (*Lengua española para trabajadores inmigrantes*), implantación del examen (convocatorias de noviembre de 2010, noviembre de 2011 y mayo de 2013) y transferencia de resultados de investigación<sup>2</sup>.

De acuerdo con los expertos, para asegurar la calidad de un examen deben mantenerse los criterios de validez, fiabilidad y transparencia (Luoma, 2004). Con el propósito de lograrlos, a la hora de diseñar la prueba de evaluación de la interacción oral del examen LETRA se han llevado a cabo los siguientes procedimientos: una definición precisa del constructo, un sistema de doble evaluación del candidato (holística y analítica), el establecimiento de criterios de evaluación y descriptores de calificación, y una formación específica para los evaluadores, de cara a asegurar un comportamiento homogéneo en su actuación como interlocutores, así como una interpretación común de los criterios y descriptores. Con estos procedimientos se pretende minimizar la variación e inconsistencia propias de las pruebas de evaluación subjetiva.

.....  
1. Proyecto llevado a cabo por el Grupo de investigación LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras), dirigido por la Dra. Marta Baralo Ortonello.

2. Pueden consultarse los resultados parciales de las diferentes fases en Escudero y Guerra (2010), Martín (2011 y 2012) y Baralo y Estaire (2011).

En el trabajo que aquí se presenta nos proponemos los siguientes objetivos: analizar los procedimientos llevados a cabo para el diseño e implantación de la prueba de evaluación de la interacción oral; someter a un análisis correlacional las calificaciones obtenidas por los candidatos en cada una de las dos evaluaciones (holística y analítica) en las dos primeras convocatorias del examen (total de 600 candidatos), y analizar los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas a los evaluadores al final de cada convocatoria del examen. La finalidad estriba en conocer el grado de validez y fiabilidad que aportan a la prueba evaluadora los procedimientos llevados a cabo durante el diseño e implantación de la misma.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tal como indica Bachman (1990), la confección de exámenes de idiomas implica una concepción del uso comunicativo de la lengua y de la habilidad comunicativa, así como de una teoría de la medición. De la concreción de estos dos aspectos, como veremos más adelante, partiremos para la sistematización de los procedimientos que se van a llevar a cabo en el desarrollo e implantación del examen.

La evaluación de la destreza oral es un proceso que consta de diversos estadios, en cada uno de los cuales se actúa e interactúa para tomar una serie de decisiones que afectarán a los estadios siguientes (Luoma, 2004). Los procedimientos que se adoptan en cada uno de ellos se retroalimentan y deben revisarse al finalizar cada convocatoria del examen, de cara a adoptar los ajustes oportunos a la luz de los resultados de la implantación de las pruebas. Esta revisión debe hacerse, además, teniendo en cuenta las necesidades y dificultades percibidas por los diferentes agentes que participan (diseñadores del examen, evaluadores, examinandos, personal de administración de la prueba).

Estamos de acuerdo con Martínez Baztán (2011) en que para diseñar exámenes eficaces tenemos que adoptar un modelo de evaluación garantista, entendiendo por ello una serie de pasos: probar el diseño del examen en su proceso, conocer las posibilidades y limitaciones de las tareas, asegurar la transparencia hacia el candidato y formar adecuadamente a los evaluadores.

Si bien es conveniente que todos los exámenes gocen de estas garantías, en el caso de los exámenes de alto impacto resultan imprescindibles. Así sucede con los exámenes encaminados a obtener un diploma, ya que, como recuerda Bordón (2006), repercuten tanto en los beneficios para los candidatos como en el desarrollo de currículos y materiales de enseñanza.

A la hora de diseñar e implementar el Diploma LETRA, se han tenido en cuenta las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), las recomendaciones de los expertos (Bachman, 1990; Alderson, Clapman y Wall, 1998; Luoma, 2004; Bordón, 2006; Martínez Baztán, 2007, entre otros) y los estándares de las agencias ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) y EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*).

## **2.1. DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO**

La definición del constructo parte de la consideración de Bachman (1990) anteriormente citada, de un concepto de habilidad comunicativa y uso de la lengua. Para llegar a una definición precisa, se siguen las tres líneas guía de Luoma (2004): orientación a la lengua, orientación a la comunicación y basado en la situación.

Por otra parte, en lo que respecta a la teoría de medición adoptada, nos encontramos con una prueba de evaluación del dominio y de la actuación, directa, subjetiva y con referencia a un criterio.

El constructo de la prueba de interacción oral del Diploma LETRA queda definido de la siguiente forma: participar en una entrevista sobre información personal e intereses laborales; mantener un monólogo sostenido acerca del ámbito profesional de interés y responder a cuestiones sobre sus acciones, herramientas, riesgos y buenas prácticas; mantener una conversación acerca de las instituciones de apoyo al trabajador inmigrante y la documentación relativa al ámbito administrativo laboral.

La definición del constructo, al igual que los procedimientos de evaluación y calificación, se recoge en las especificaciones de la prueba, documento de uso interno que facilita “información oficial sobre lo que un examen evalúa y cómo lo evalúa” (Alderson, Clapham y Wall, 1998: 14).

## **2.2. SISTEMA DE DOBLE EVALUACIÓN DEL CANDIDATO**

Para asegurar la fiabilidad de la evaluación, se lleva a cabo una doble valoración de la actuación del candidato. Por una parte, el evaluador que interactúa con él durante la entrevista, denominado “examinador”, realiza una evaluación holística y otorga una única calificación relativa al conjunto de la prueba completa. Por otra parte, un segundo evaluador, observador no participante en la interacción, lleva a cabo una evaluación analítica por bandas en función de diez criterios de evaluación, a cada uno de los cuales otorga una calificación con semejante ponderación. La nota final resultante es la media aritmética de la calificación de ambos evaluadores.

Los criterios que aplica cada uno de ellos se detallan a continuación.

## **2.3. ESTABLECIMIENTO DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y DESCRIPTORES DE CALIFICACIÓN**

Dado que las pruebas de interacción oral son de carácter subjetivo, para asegurar su fiabilidad se requiere la elaboración de criterios de evaluación “sólidos y bien definidos” (Bordón, 2006: 243).

A partir de la concepción comunicativa a la que nos hemos referido al hablar de la definición del constructo, para la evaluación del Diploma LETRA hemos definido tres criterios de evaluación para la evaluación holística, y diez criterios para la evaluación

analítica. Nos hemos basado para ello en el MCERL, así como en la bibliografía de referencia sobre evaluación de la interacción oral.

Los tres criterios de evaluación holística son la comunicación (entendiendo por ello y el cumplimiento de la intención comunicativa), la relación con el interlocutor (la capacidad para mantener la conversación) y el control lingüístico (utilización de recursos lingüísticos).

Los diez criterios de evaluación analítica se definen de la siguiente forma:

- **Mantenimiento de la conversación:** Participa en una conversación de forma sencilla para describir acciones y elementos de los ámbitos personal, laboral y administrativo. Se ayuda de estrategias compensatorias para la comprensión y la producción.
- **Cumplimiento de la intención comunicativa:** Se hace entender y cumple adecuadamente los fines funcionales (la intención comunicativa) con un cierto grado de independencia del interlocutor.
- **Fluidez:** Se desenvuelve con enunciados breves, con pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales, reformular y salvar la comunicación.
- **Organización y cohesión/coherencia discursiva:** Organiza su discurso de manera adecuada y lógica para describir acciones y elementos de los ámbitos personal, laboral y administrativo.
- **Competencia sociopragmática:** Establece contactos sociales básicos en un registro formal manifestando cortesía (empleo de expresiones de disculpa, agradecimiento, petición) y utilizando formas de tratamiento y saludos apropiados.
- **Alcance y control de vocabulario:** Domina un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas de los ámbitos administrativo y laboral (horarios y herramientas de una profesión, riesgos laborales que entraña y buenas prácticas en el trabajo) que le permite aportar la información requerida.
- **Alcance y control gramatical:** Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio básico o aprendido, que le permiten expresar su intención comunicativa (afirmativa, negativa, interrogativa, exhortativa), aunque con errores sistemáticos propios del nivel.
- **Control fonológico/pronunciación:** Su pronunciación está marcada por el acento extranjero, pero es comprensible. Deletrea de forma suficientemente clara para ser comprendido.

- Control fonológico/entonación: La entonación es adecuada a su intención comunicativa y discrimina la intención comunicativa del interlocutor por la entonación que emplea.
- Referentes socioculturales: Es capaz de identificar instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social. Es capaz de explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos. Es capaz de identificar documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los procedimientos para su obtención.

De acuerdo con Eres y Rádis (2010: 32), los criterios claros, válidos y fiables son una ventaja de los exámenes de certificación. Sin embargo, dicen las autoras, precisamente por tratarse de patrones y categorías de medición fijos, no contemplan la idiosincrasia de los candidatos.

A la hora establecer y aplicar los criterios de evaluación para la prueba de interacción oral del Diploma de Lengua española para trabajadores inmigrantes, se han perseguido la garantía de la validez y la fiabilidad, pero se han considerado los factores que, de acuerdo con Raga (2003), intervienen en la interacción comunicativa: formales (usos verbales, cortesía verbal, aspectos paralingüísticos, turnos de palabra, lenguaje no verbal...), y significativos (valores psicológicos, emotivos, individuales y sociales), teniendo en cuenta, según indica el autor, las posibles divergencias derivadas del hecho de que se trate de interacciones interculturales.

Para garantizar la fiabilidad de la evaluación, es imprescindible describir la actuación lingüística correspondiente a cada banda de la escala de calificación aplicada. En el caso del Diploma LETRA, la escala va de 1 a 4, considerando que 1 es la peor calificación.

Tal como se recoge en Martín (2012), a pesar de que no es habitual emplear descriptores para la escala de calificación de la evaluación holística, durante la fase de pilotaje del examen LETRA llevada a cabo en nuestro proyecto de investigación, se observó la necesidad de contar con ellos, de cara a asegurar que todos los evaluadores tuvieran la misma imagen de la actuación lingüística correspondiente a cada banda de la escala de calificación, percepción difícilmente alcanzable sin unos descriptores. Con la fase de validación del examen LETRA se demostró el acierto en la decisión, puesto que se obtuvo una correlación alta y significativa entre los evaluadores, e igual volvió a suceder en la primera convocatoria del examen.

Los descriptores de la escala de calificación de la evaluación holística corresponden a cuatro bandas, pero solo mostramos dos como ejemplo, para no exceder los límites de esta comunicación:

- Respuesta satisfactoria (calificación: 3). Comunicación: El candidato cumple adecuadamente los objetivos comunicativos de la prueba aunque evidenciando ocasionalmente un cierto grado de dificultad. A pesar de esta dificultad, su men-

saje es suficiente para satisfacer la necesidad comunicativa planteada. Relación con el interlocutor: Para su actuación, el candidato depende ocasionalmente de la cooperación del interlocutor. Un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes de otras lenguas puede comprenderle con cierto esfuerzo y concentración. Control lingüístico: Manifiesta cierta dificultad en la utilización de los recursos lingüísticos básicos de un nivel A2-1 y correspondientes a un repertorio reducido: necesita algunas pausas y reformulaciones, a menudo demuestra dudas y comete numerosos errores, la mayoría propios de su nivel.

- Respuesta insatisfactoria (calificación: 2). Comunicación: El candidato tiene serias dificultades para reaccionar comunicativamente a la situación planteada. En algunas ocasiones su mensaje se relaciona sólo vagamente con dicha situación, no satisfaciendo por tanto la necesidad comunicativa planteada. Relación con el interlocutor: Para su actuación, el candidato depende totalmente de la cooperación del interlocutor. Un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes de otras lenguas necesita esforzarse al máximo para comprenderle. Control lingüístico: Utiliza de forma muy limitada y poco controlada los recursos lingüísticos básicos de un nivel A2-1 y correspondientes a un repertorio reducido: de forma continua comete errores, necesita pausas y reformulaciones y demuestra dudas.

Respecto a la evaluación analítica, se describen cuatro bandas correspondientes a cada uno de los diez criterios de evaluación empleados. Dado que, por razones de espacio, no podemos recoger aquí los descriptores de escala completa<sup>3</sup> ya que es demasiado extensa, incluimos los descriptores correspondientes al criterio de mantenimiento de la conversación, a modo de ejemplo:

- Mantenimiento de la conversación: (1) No es capaz de participar en la conversación, se limita a la emisión de palabras sueltas, sin activar estrategias compensatorias que le ayuden a transmitir el mensaje. Carece de recursos para comprender al interlocutor. (2) Participa en la conversación con gran dificultad, no logra ofrecer satisfactoriamente la información requerida sobre los ámbitos personal, laboral o administrativo. Las estrategias que emplea no son suficientes para mantener la conversación. Muestra continuamente dificultad para comprender al interlocutor. (3) Participa adecuadamente en la conversación, aunque de forma sencilla, ofreciendo suficiente información sobre los ámbitos personal, laboral y administrativo. Hace uso eficaz de algunas estrategias compensatorias para la comprensión y la producción. (4) Participa en la conversación de manera sencilla ofreciendo amplia información sobre los ámbitos personal, laboral y administrativo. Activa un repertorio amplio de estrategias para comprender y otras que le ayudan a transmitir el mensaje de manera completa.

Los criterios de evaluación y los descriptores de calificación han sido sometidos a un proceso de pilotaje y validación, que ha servido para reelaborarlos hasta su versión definitiva. La validación se realizó con una muestra de 184 informantes entre diciembre

3. Pueden consultarse los descriptores completos en el trabajo de Baralo y Estaire (2011).



de 2009 y febrero de 2010 en 10 centros (ONG, CEPI y asociaciones) de la Comunidad de Madrid, León y Santander.

Los criterios de evaluación y los descriptores de calificación, en su versión definitiva, se revisan antes y después de cada convocatoria del Diploma LETRA, en el marco del curso de formación de evaluadores.

#### **2.4. FORMACIÓN DE LOS EVALUADORES**

Como se indica en nuestro estudio anterior (Martín, 2012), el principal requisito para la implementación de una prueba de interacción oral es la formación de los evaluadores que van a participar en el proceso, puesto que el papel y el comportamiento del interlocutor durante la realización de la prueba es una variable que puede afectar a la realización lingüística del candidato y a la puntuación del examinador.

De acuerdo con Karavas y Delieza (2009), la inconsistencia y la variación son los principales factores que afectan a la validez y a la fiabilidad de la prueba. Los aspectos en los que se producen, según los autores, son la laxitud o dureza en la aplicación de la escala de calificación, la interpretación de las escalas de calificación y los criterios de evaluación, la manera de adaptarse al nivel lingüístico de los candidatos, el apoyo que les ofrecen y la elicitación de la realización comunicativa de los candidatos. Para evitarlo, se recomienda que se lleve a cabo una formación específica de los evaluadores que facilite oportunidades sistemáticas de entrenamiento inicial y de actualización.

Con el propósito de controlar estos aspectos, en el marco del proyecto de investigación del Diploma LETRA, aparte de tener en cuenta las recomendaciones de las investigaciones precedentes, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio encaminado a analizar las diferencias de los evaluadores y la incidencia de su comportamiento en realización lingüística de los candidatos y la calificación obtenida (Amador, 2011). Los resultados obtenidos se han considerado a la hora de diseñar las ediciones posteriores del curso de formación de evaluadores, concretamente, a la hora de ofrecer guiones y marcos de actuación a los examinadores.

La formación de los evaluadores del Diploma LETRA consiste en un curso inicial de 4 créditos ECTS (100 horas de duración) que se imparte de manera semipresencial, combinando la enseñanza online con sesiones presenciales, más un curso de actualización antes de cada convocatoria del examen. Los objetivos del curso son conocer las especificaciones de la prueba, familiarizarse con la estructura y la tipología de tareas, comprender las capacidades evaluadas, conocer el material necesario para realizar el examen y aprender a manejarlo (material gráfico, cuadernillo del examinador, hojas de evaluación), conocer el protocolo de administración del examen y los papeles de los diferentes participantes (administrador, preparador, examinador/entrevistador y evaluador), conocer y manejar los criterios de evaluación holística, conocer y manejar los criterios de evaluación analítica, aplicar la escala de calificación de la evaluación holística a exámenes reales grabados, aplicar la escala de calificación de la evaluación analítica a exámenes reales grabados, someter a acuerdo entre jueces las evaluaciones realizadas

para llegar a un entendimiento común de los criterios de evaluación y las bandas de calificación, analizar la actuación de diferentes examinadores/entrevistadores en pruebas orales reales grabadas, y realizar un simulacro de prueba de interacción oral con un informante/candidato potencial del examen de certificación.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO: ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS CALIFICACIONES DE LA DOBLE EVALUACIÓN

Para comprobar la validez y la fiabilidad de las pruebas orales, hemos sometido las calificaciones de las dos evaluaciones (analítica y holística) a un análisis estadístico correlacional. En cada una de las dos primeras convocatorias del Diploma LETRA (noviembre de 2010 y noviembre de 2011) hubo un total de 300 candidatos (n=300). Para cada una de las pruebas hemos aplicado una correlación de Pearson entre las 300 puntuaciones de la evaluación analítica con las 300 puntuaciones de la evaluación holística.

Como se puede ver en las tablas 1 y 2, en ambos casos hemos obtenido un índice de correlación muy alto y muy significativo: 0,947 en la primera convocatoria y 0,891 en la segunda. Lo que nos permite afirmar con mucha seguridad que los candidatos tienen puntuaciones parecidas en las dos evaluaciones.

Convocatoria 2010		Interacción oral Evaluación holística	Interacción oral Evaluación analítica GENERAL
Interacción oral Evaluación holística	Correlación de Pearson	1	<b>,947**</b>
	Sig. (bilateral)		,000
	N	300	300
Interacción oral Evaluación analítica GENERAL	Correlación de Pearson	<b>,947**</b>	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	300	300

#### 1. Resultados del análisis de correlación entre las evaluaciones holística y analítica de la prueba de interacción oral. Primera convocatoria del examen LETRA (2010)

Convocatoria 2011		Interacción oral Evaluación holística	Interacción oral Evaluación analítica GENERAL
Interacción oral Evaluación holística	Correlación de Pearson	1	<b>,891**</b>
	Sig. (bilateral)		,000
	N	300	300
Interacción oral Evaluación analítica GENERAL	Correlación de Pearson	<b>,891**</b>	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	300	300

#### 2. Resultados del análisis de correlación entre las evaluaciones holística y analítica de la prueba de interacción oral. Segunda convocatoria del examen LETRA (2011)

Para reforzar la fiabilidad de la prueba, también hemos analizado los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas a los evaluadores al final de cada convocatoria del examen. En la convocatoria de noviembre de 2010, 13 de 35 evaluadores contestaron a la encuesta (N= 13) y el la de noviembre de 2011, 20 de 35 (N= 20). Presentamos aquí las respuestas a la pregunta siguiente: “*Con la información recibida fue relativamente sencillo puntuar las pruebas orales a pesar de su naturaleza compleja*” en la que tenían que contestar con una puntuación del 1 al 5 en una escala de Likert (1: Completamente en desacuerdo – 5: Completamente de acuerdo).

### La información recibida permitía evaluar fácilmente la prueba oral

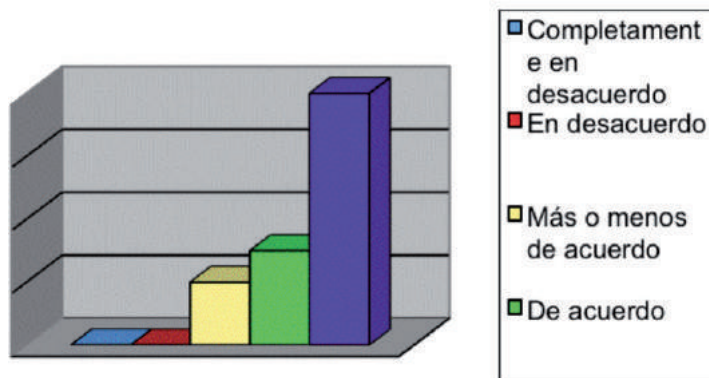


Gráfico 1: Respuestas de los evaluadores (n=13)- Primera convocatoria del examen LETRA (2010)

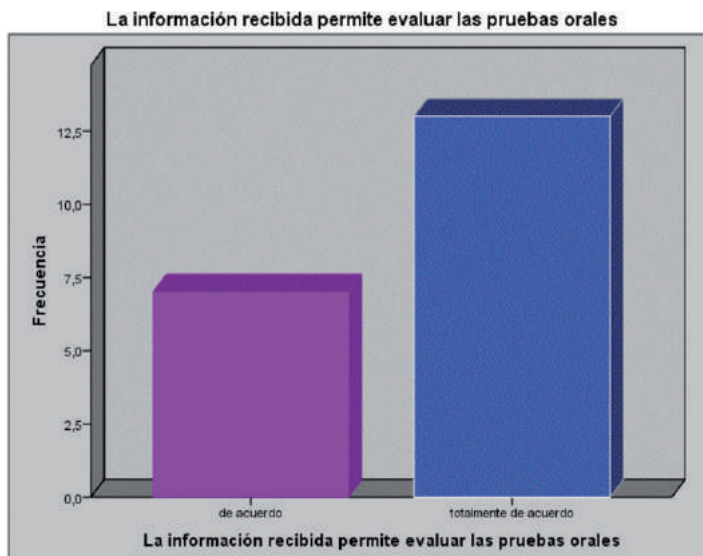


Gráfico 2: Respuestas de los evaluadores (n=20)- Segunda convocatoria del examen LETRA (2011)

## 4. CONCLUSIONES

El análisis de estos resultados nos permite concluir que las pruebas de evaluación oral son fiables y que nuestra investigación tiene validez interna. Podemos comprobar, mediante este tipo de análisis, que los fundamentos teóricos y los procedimientos seguidos tanto para el diseño de la prueba oral del Diploma LETRA, como de sus materiales de evaluación, se revelan adecuados para evitar la inconsistencia y variación entre los evaluadores.

Estamos de acuerdo con Martínez Baztán (2011) en que evaluar es una necesidad social de gran importancia, que debe estar sometida a un escrutinio y control académico, sociolaboral y económico que le dé credibilidad y certifique su competitividad y excelencia. Asimismo, consideramos que compartir las prácticas evaluativas y sus resultados contribuirá a avanzar en esta área de estudio.

De cara a mejorar las herramientas de evaluación y la formación de evaluadores, las futuras líneas de investigación que nos planteamos pasan por estudiar la correlación por criterios de evaluación analítica (recordemos que en el Diploma LETRA se manejan diez criterios de evaluación analítica), para determinar si en alguno de ellos la correlación es baja y, por lo tanto, hubiera que revisar su formulación o abordar su interpretación de manera específica en la formación de evaluadores.

De cara a mejorar el diseño de la enseñanza, nos proponemos profundizar en el estudio de algunos parámetros evaluados en la evaluación analítica (mediante la observación de las grabaciones del examen) según ciertas variables individuales de los informantes, de cara a obtener conclusiones útiles para la enseñanza específica para esos aprendientes. Estudiaremos, por ejemplo, las estrategias de interacción oral utilizadas por los candidatos según su lengua materna, grado de alfabetización y nivel académico, para contrastar estos resultados con la calificación obtenida en la evaluación analítica. Asimismo, queremos analizar también la adecuación sociopragmática en la interacción oral por los inmigrantes según su lugar de procedencia, y contrastar los resultados con la calificación obtenida en la evaluación analítica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Charles, Caroline CLAPHAM y Diane WALL (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- AMADOR LABELLA, Isabel (2011): *La certificación lingüística para trabajadores inmigrantes: análisis de la interacción oral y pautas didácticas*, Trabajo de Fin de Máster inédito, Madrid: Universidad Nebrija.
- BACHMAN, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BARALO OTTONELLO, Marta y Sheila ESTAIRE (2011): «Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes», *Lengua y Migración*, 3/2, 5-42.

- BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: ArcoLibros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya.
- ESCUADERO DOMÍNGUEZ, Inmaculada y Rosario GUERRA INFANTE (2010): «La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante», en M.<sup>a</sup> Rosario Caballero y M.<sup>a</sup> Jesús Pinar (coords.), *Modos y formas de la comunicación humana*, vol. 2, 263-268.
- ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel y Livia M. RADIS BAPTISTA (2010): *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*, Madrid: ArcoLibros.
- KARAVAS, Evdokia y Xenia DELIEZA (2009): «On site observation of KPG oral examiners: Implications for oral examiner training and evaluation», *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 3/1, 51-77.
- LUOMA, Sari (2004): *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2011): «Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE», *Lengua y Migración*, 3/1, 89-104.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2012): «La evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística en L2», en *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2007): «Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes», *Linred. Lingüística en la Red*, [en línea], [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo1.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf)
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2011): *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*, Granada: Octaedro Andalucía.
- RAGA GIMENO, Francisco (2003): «Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales», en Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*, Castellón de la Plana: U. Jaume I, 17-35.

#### **Fuentes electrónicas:**

- ALTE: *Código de práctica de ALTE*: [http://www.alte.org/attachments/files/code\\_practice\\_es.pdf](http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_es.pdf)
- EALTA: *Directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*: <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>



# *La importancia del uso de las estrategias de cambio de énfasis, explicitación, cohesión y contrarios en la adquisición de segundas lenguas*

DRS. ANNA ESCOFET VILÀ  
Universidad de Ámsterdam

## RESUMEN

En el proceso de la adquisición de lenguas se constata que incluso a niveles superiores se utilizan giros que no concuerdan con los que utilizaría un nativo. Partimos de la hipótesis de que reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y un buen uso de las estrategias cognitivas favorecería el aprendizaje. En el *Congreso Internacional Asele XXIII* expuse un trabajo sobre *Las estrategias cognitivas en la competencia plurilingüe* (Escofet, 2012) en la que hice un estudio general de dichas estrategias. En esta comunicación quisiera adentrarme en las cuatro estrategias que según los resultados distinguen mejor al nativo del no nativo.

Se trata de las siguientes estrategias: *cambio de énfasis, explicitación, cohesión y contrarios* (Chesterman, 1997). Intentaremos, al mismo tiempo, describir las consecuencias que ello supone para el proceso de adquisición del español por parte de aprendices neerlandeses.

El objetivo principal es indagar si el saber aplicar bien estas estrategias supone una mejora sustancial en el proceso de adquisición del español.

Participaron en la investigación 12 estudiantes neerlandeses de español y 2 estudiantes hispanohablantes de nivel B2-C1. Para profundizar sobre las estrategias, analizaremos algunos fragmentos de 2 textos de 250 palabras traducidos del neerlandés al español y prestaremos máxima atención a la aparición y uso de las estrategias mencionadas. Señalaremos también la ausencia de estrategias en contextos en que eran imprescindibles u obligatorias y veremos las consecuencias que ello tiene tanto a nivel lingüístico como comunicativo y pragmático.

Seguimos pensando que potenciar las estrategias cognitivas de aprendizaje y aplicarlas en otros momentos y contextos, permitiría al alumnado a dar un paso adelante y continuar aprendiendo.

## **LA COMPETENCIA PLURILINGÜE: LA IMPORTANCIA DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE ‘CAMBIO DE ÉNFASIS, EXPLICITACIÓN, COHESIÓN Y CONTRARIOS’ EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS**

La competencia plurilingüe es la capacidad de un individuo para interactuar en diferentes lenguas. Este concepto hace referencia no sólo a la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa, sino también a la interrelación que se establece entre ellas. Se considera que más que una superposición de competencias, lo que el individuo posee es una competencia compleja, fruto de las experiencias lingüís-

ticas personales y de su capacidad para seguir aprendiendo a partir de lo que ya conoce. Es importante que el estudiante sea consciente de su capacidad como usuario plurilingüe, y de que es representante de una sociedad determinada. Al hablar o escribir una lengua, uno utiliza un determinado repertorio lingüístico en función de sus necesidades de comunicación.

Antes de adentrarnos en el estudio, sería conveniente matizar la situación y el contexto lingüístico en que se encuentran los estudiantes neerlandeses. En Holanda se estudian varias lenguas a partir de una pronta edad. Durante la infancia suelen ver programas de televisión, dibujos animados, canciones en versión original. El inglés es la segunda lengua más utilizada en el país. La mayoría de los niños de 5 años entiende y sabe algo de esta lengua sin haberla aprendido en la escuela. En el instituto pueden elegir entre inglés, francés y alemán (obligatorias) y en algunos centros se imparte también el español u otra lengua como asignatura optativa.

Algunos aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en algunos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano.

En este estudio denominamos lengua materna o nativa a la lengua que los mismos estudiantes han elegido como principal instrumento natural de pensamiento y comunicación. En el caso de los participantes coincide con la primera lengua que aprendieron durante la infancia, el neerlandés o el español.

A los estudiantes que han participado en la investigación se les puede considerar bilingües e incluso multilingües puesto que dominan dos o más lenguas.

En esta investigación utilizamos la traducción como método pedagógico. La traducción no deja de ser un procedimiento cuestionado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo en las últimas décadas ha habido más estudios que señalan la importancia del uso de la traducción como método pedagógico y también como método de investigación. Algunos ejemplos de ello han sido los estudios de investigadores como: Lavault, Kussmaul, Cook y Hause y Chesterman.

El término *de traducción pedagógica* fue introducido por Elisabeth Lavault. Se trata de la traducción que tiene lugar durante las clases de adquisición de lenguas extranjeras. Se trata de un concepto que encontramos definido en Lavault (1985: 9): “La traduction en didactique des langues étrangères, que l’on appellera la traduction pédagogique”.

La traducción pedagógica tiene unas características propias que la diferencian de la traducción profesional. Su objetivo es esencialmente didáctico y su público muy restringido: el profesor y los alumnos. Lo que importa es la adquisición y perfeccionamiento de la lengua a través del control de la comprensión y la fijación de las estructuras.



Kusssmaul (1995) también habla del concepto de traducción pedagógica. En *Protocol research on translation pedagogy*, concede importancia no sólo a las destrezas inconscientes o automatizadas del traductor, sino también a los procesos conscientes, los procesos de búsqueda de resolución de problemas:

If translation were a skill like, say, driving a car, professionalism could be achieved once and for all (...) With a problem-solving activity like translating, internalization of strategies and techniques is only part of the process. There will be always situations when we have to make a conscious effort (...) The reason seems to me that translation is not only a skill, but also a problem-solving process (Kusssmaul, 1995: 9).

La teoría de Chesterman también se centra en el proceso de traducción y el uso de las estrategias para resolver problemas determinados que surgen durante el paso de una lengua a otra. Según Andrew Chesterman (1997: 89), las estrategias de traducción tiene su origen en un problema: “If the goal is the end-point of a strategy, what is the starting point? The simple answer is: a problem. A strategy offers a solution to a problem, and is thus problem-centered”.

En la misma línea afirma Pozo *et al.* (1994: 37), “la solución de problemas requiere que el entrenamiento técnico se complemente con un conocimiento estratégico que permita utilizar esas técnicas de modo deliberado en el contexto de tareas o situaciones abiertas, que admiten soluciones diversas, a las que llamamos problemas”.

Las estrategias cognitivas a las que nos referimos estimulan al estudiante a encontrar una solución o varias soluciones a los diversos problemas que se planteen. El objetivo final de estas investigaciones es estudiar las estrategias o mecanismos que hacen reflexionar al estudiante sobre el proceso de adquisición de lengua, es decir, los patrones en los que se ordenan las operaciones mentales que realiza el traductor durante el proceso de transferencia de una lengua a otra. Se trata de constatar problemas y descubrir patrones o líneas de pensamiento, buscar modelos habituales de formas de pensar, sentir y actuar de un grupo. En este caso se trata de cómo los estudiantes neerlandeses aplican las estrategias de *énfasis*, *explicitación*, *cohesión* y *contrarios* al traducir del neerlandés al español. Durante el proceso de traducción es esencial sensibilizar al estudiante del proceso de adquisición y estimular un aprendizaje autónomo para poder resolver problemas.

La definición de *estrategia* ha sido discutida e interpretada de distintas formas. Por lo que respeta Andrew Chesterman (1997), califica a las estrategias de *memes*, en el sentido en que son ampliamente utilizadas por los traductores y se las reconoce como herramientas conceptuales: “A strategy is a kind of process; but it should be stressed that the overall framework here is behavioral rather than neural. I make no claims about psychological reality, beyond the observation that strategies (in the sense used here) do appear to have the *prima facie* validity of being useful conceptual tools” (1997: 88). Chesterman distingue varios tipos de estrategias: *estrategias globales* (*global strategies*), más bien relacionadas con las *actividades*, y *estrategias locales* (*local strategies*), más relacionadas con las *acciones* y las *operaciones*.

Para Chesterman, las estrategias son maneras a través de las cuales los traductores intentan ajustarse a las normas, no para lograr equivalencia, sino simplemente para llegar a lo que ellos consideran una buena traducción. Para él una estrategia es un tipo de proceso y en el caso de la traducción se refiere a una *acción*.

Chesterman describe la traducción como un “proceso jerárquico compuesto por varios niveles” y las estrategias están en los niveles operativos, es decir, en los niveles más bajos. Por nivel operativo se entiende el conocimiento de tipo procedimental u operacional interiorizado y automatizado. Es pues un procedimiento que se opone en cierta forma al procedimiento declarativo que se puede definir conscientemente.

Las estrategias que hemos analizado son según este autor, *estrategias de producción* (*production strategies*). Son el resultado de varias estrategias de comprensión y están enfocadas en cómo manipula el traductor el material lingüístico para llegar a un texto final satisfactorio. Se trata del proceso de adquisición del conocimiento experto, un tipo de “proceso de automatización gradual”, según Chesterman (1997: 150). Para este autor, el conocimiento experto va de un reconocimiento particular a un conocimiento global, de una respuesta consciente a una respuesta inconsciente, de una toma de decisiones analítica a una intuitiva, de un simple cálculo a una deliberación y de una desvinculación a un compromiso. El mismo autor afirma que los expertos no sólo son más rápidos y cometen menos errores en la solución de problemas sino que, sobre todo, adoptan otras estrategias diferentes a las empleadas por los novatos.

Desde una perspectiva más psicolingüística o cognitiva, Séguinot (1991: 82) entiende por “estrategias” todos aquellos procedimientos mentales, tanto conscientes como inconscientes, que participan durante la tarea de traducción: “Strategies is a term which has been used to refer to both conscious and unconscious procedures, to both overt tactics and mental processes”.

Lörscher es otro de los investigadores que se centran en la resolución de problemas; él entiende por *estrategia* no el proceso que tiene lugar cuando traducimos de una lengua a otra, sino el proceso que tiene lugar cuando debemos resolver un problema. El individuo debe ser consciente de que el problema existe y debe abordarlo con una solución, dice: “A translation strategy is a potential conscious procedure for a solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another” (Lörscher, 1991: 79).

Este nuevo sentido de estrategia será recogido por numerosos investigadores, entre ellos Scott-Tennent *et al.* (2000). Según estos autores “...we defined «translation strategy» as the steps, selected from a consciously known range of potential procedures, taken to solve a translation problem which has been consciously detected and resulting in a consciously applied solution” (2000: 108).

## ANÁLISIS DE DATOS

Los textos que se han utilizado para el presente estudio son exámenes estatales de traductores SNEVT, que tuvieron lugar en la convocatoria del 1 de junio de 2013. El primer texto se trata de un folleto del centro de obesidad “Obesitas Centrum Amsterdam” y el segundo texto es un texto de opinión que trata de problemas como fraude, plagio y moral en el campo de la investigación. Los fragmentos analizados se escogieron al azar y vienen marcados en azul en el texto. Hemos hecho un estudio de las estrategias que han utilizado los estudiantes al traducir estos fragmentos señalados. Las estrategias que han merecido nuestra atención son: *cambio de énfasis, explicitación, cohesión y contrarios*, tal como vienen especificadas en la clasificación elaborada por Chesterman (1997: 94-108).

### TEXTO I

*Het Obesitas Centrum Amsterdam constateert dat er behoefte is aan versies in vreemde talen van zijn brochure ‘Gewichtsreducerende operaties’. U wordt gevraagd om onderstaand fragment te vertalen in uw doeltaal.*

Is er bij u ernstig overwicht vastgesteld en bent u door uw huisarts of specialist doorverwezen voor een gewichtsreducerende operatie?

Het Obesitas Centrum Amsterdam biedt samen met de Nederlandse Obesitas Kliniek een compleet behandelprogramma aan voor volwassenen, bestaande uit een voortraject, de operatie en het natraject. U wordt begeleid door een team van chirurgen, gespecialiseerde verpleegkundigen, diëtisten, psychologen, bewegingstherapeuten en een zorgcoördinator. Onze multidisciplinaire benadering leidt aantoonbaar tot betere resultaten: de gezondheidsrisico's nemen af en de kwaliteit van uw leven neemt toe.

Kom ik in aanmerking?

U kunt voor een operatie in aanmerking komen als u:

- een BMI (Body Mass Index) heeft hoger dan 40 gedurende vijf jaar, of
- een BMI heeft van 35 tot 40 met een aandoening die het gevolg is van uw overgewicht, zoals suikerziekte, hoge bloeddruk of ernstige gewrichtsklachten,

en:

- goed gemotiveerd bent om uw eet- en leefgedrag te veranderen;
- in het verleden meerdere professioneel begeleide pogingen hebt ondernomen om af te vallen (diëtist, Weight Watchers);
- tussen de 18 en 65 jaar bent.

Wanneer komt u niet in aanmerking?

U komt niet in aanmerking voor een operatie als u lijdt aan een ernstige eetstoornis (zoals boulimie) of een psychiatrische aandoening, of wanneer u verslaafd bent aan alcohol en/of drugs.

## TEXTO 2

*Ten behoeve van een internationale website over wetenschappelijk onderwijs vraagt men u onderstaand fragment te vertalen naar uw doeltaal. Het betreft een korte beschrijving van een nieuw, in Nederland uitgebracht boek van onderzoeksjournalist Frank van Kolfschooten, getiteld Ontspoorde wetenschap. Over fraude, plagiaat en academische mores.*

De wetenschappelijke integriteit bij Nederlandse universiteiten en onderzoeksinstituten is sinds 2005 vaker geschonden dan de universiteiten begin 2012 meldden. Bij universiteiten vond Van Kolfschooten in totaal 33 zaken waarin de schending van wetenschappelijke integriteit vaststaat. Het ging o.a. om plagiaat, het verzinnen of vervalsen van data, om auteurskwesaties en om schendingen als belangenverstrengeling. Er werden 24 sancties opgelegd, variërend van berisping tot ontslag.

Van Kolfschooten moest veel zaken zelf achterhalen. Hij stuurde een 'e-mailbombardement' aan achtduizend wetenschappers met het verzoek om relevante zaken te melden. Het leverde duizend reacties op. Veel wetenschappers bleken zich zorgen te maken na de geruchtmakende Stapel-affaire en juichten onderzoek door een buitenstaander toe. Ze waren vaak kritisch over hun bestuurders, zeker als die rechtstreeks contact met Van Kolfschooten afraadden. De wetenschappers lieten zich intussen niet afschrikken en gaven informatie over integriteitstekwesties.

In het boek reconstrueert Van Kolfschooten tientallen bekende en minder bekende casussen van plagiaat en vervalsing. *Ontspoorde wetenschap* bevat verder een historisch overzicht van plagiaat, te beginnen bij de Rotterdamse geleerde Erasmus. Die was niet alleen de eerste plagiator in de Nederlandse academische geschiedenis, maar waarschijnlijk ook de eerste vervalser. Hij voegde aan de door hem samengestelde verzamelde werken van de derde-eeuwse bisschop Cyprianus een geschrift toe dat hij waarschijnlijk zelf geschreven heeft. De tekst werd later nooit meer ergens aangetroffen.

Pasemos ahora a una descripción más detallada de las estrategias que hemos analizado:

**Cambio de cohesión:** Los principales cambios de cohesión que hemos percibido en este estudio son: la relación entre referentes intratextuales, el uso de los vínculos de referencia; el cambio de uso de ciertos pronombres, artículos definidos y adverbios; la sustitución de nombres, verbos comodines o ciertos pronombres, la elipsis y el uso de los vínculos de conexión : conjunciones y marcadores de discurso.

- *Is er bij u ernstig overwicht vastgesteld en bent u door uw huisarts of specialist doorverwezen voor een gewichtsreducerende operatie?*
- *¿Le han constatado un sobrepeso grave y le ha remitido por una operación de reducción de peso su médico familiar o su especialista?*

- ¿Le han constatado grave peso y su médico de cabecera o especialista le ha remitido a un hospital para que le realicen una operación de reducción de peso?
- ¿Ha determinado su médico o especialista que **usted** sufre de sobrepeso extremo y **lo** han remitido a una cirugía de disminución de peso?

Trabajar con elementos de cohesión textual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas permite abordar las cuestiones gramaticales desde una perspectiva discursiva. Ello supone resaltar el valor de las formas lingüísticas en su contexto de uso, tanto textual como extratextual.

En este ejemplo nos encontramos con pronombres personales sin referente claro o demasiado lejano. En casi todos los casos el contexto o el sentido común podrían aclarar las ambigüedades; estas imprecisiones no suelen ser graves para según que textos; pero sí lo podrían ser para textos que exigieran cierto rigor. Uno se pregunta: ¿qué o quién es el referente de la deixis personal en este caso?

**Contrarios (converses):** No nos hemos ceñido solamente a los verbos y sus contrarios, por ejemplo : comprar-vender; ir-venir; bajar-subir. Nos hemos fijado en estructuras en que se expresan situaciones o actuaciones desde otra perspectiva; inversión de términos; cambios del punto de vista; la parte por el todo; lo concreto por lo abstracto.

Kom ik in aanmerking?

Wanneer komt u niet in aanmerking?

1. ¿A quiénes va dirigido?  
¿Quiénes están excluidos?
2. ¿Puedo participar en este programa?  
¿Cuándo no puedo participar?
3. ¿Cuándo entra en cuenta usted?  
¿Cuándo no entra en cuenta usted?

La traducción más acertada en este contexto, un folleto informativo donde se pregunta a quién o a quiénes van dirigidas las operaciones, sería la primera. En la segunda el candidato ha tenido que utilizar la estrategia de explicitación al añadir *programa* que no aparece en el original. Es una traducción más forzada que la anterior. Además en el texto neerlandés no se pregunta cuándo (temporal) se podrá llevar a cabo la operación sino qué requisitos se deben cumplir para tener acceso a ella. La tercera solución no soluciona el problema ya que no se entiende. Es especialmente difícil para los *no expertos* traducir frases tan inherentes a la lengua, en este caso el neerlandés. La traducción literal de **Kom ik in aanmerking?** **Wanneer komt u niet in aanmerking** sería: ¿Vengo yo en cuenta? ¿Cuándo viene usted no en cuenta? Además de conocimientos de gramática y sintaxis, para poder traducir de forma correcta y natural este tipo de frases hay que tener poder creativo y buscar alternativas que se ajusten al contexto en que se encuentra la frase, teniendo en cuenta la expresión que la comunidad de una sociedad determina-

da utiliza para ello. Siempre hay varias posibilidades pero exige cierto entendimiento tanto de la lengua como del uso que se hace de ella.

**Cambio de énfasis :** Se refiere al cambio (refuerzo o disminución) del foco temático.

- [De wetenschappelijke integriteit bij Nederlandse universiteiten en onderzoeksinstituten is sinds 2005 vaker geschonden dan de universiteiten begin 2012 meldden.](#)
- La integridad científica en las universidades neerlandesas y los institutos de investigación neerlandeses ha sido violada más veces desde el año 2005 que las veces anunciadas a inicios del año 2012.
- Desde el año 2005 se ha violado más veces la integridad científica en la universidad y centros de investigación neerlandeses de lo que informaron las universidades a principios del 2012.

La primera traducción sigue exactamente el mismo orden del texto original en neerlandés en el que aparece en primer lugar el problema de la integridad científica. En la segunda traducción, por cierto más acertada en cuanto a estilo, se ha producido un cambio de énfasis por empezar por la subordinada temporal. En general, los resultados de este estudio sobre el uso o mal uso de la estrategia de cambio de énfasis no han sido lo suficientemente discriminatorios para sacar conclusiones contundentes. Apreciamos que tanto neerlandeses como hispanohablantes usan la estrategia de énfasis casi con la misma frecuencia y que apenas se diferencian en un 6.13 % en los casos que la utilizan mal o no hacen uso de ella cuando es obligatorio.

**Explicitación:** La forma en que el individuo explicita en la lengua meta lo que ya está implícito en la lengua de origen; construir enunciados sintácticamente más complejos; enunciados más precisos desde el punto de vista semántico; sustituir pronombres o adverbios por nombres; uso de conjunciones y marcadores.

- [Veel wetenschappers bleken zich zorgen te maken na de geruchtmakende Stapel affaire en juichten onderzoek door een buitenstaander toe.](#)
- Muchos científicos resultaron estar preocupados después del escandaloso caso de Stapel y aclamaban investigación de una persona ajena al asunto.
- Muchos científicos estaban preocupados tras el sensacional caso Stapel (científico neerlandés que cometió fraude con los datos de sus investigaciones) y aplaudían que una persona ajena al asunto investigara.

No siempre se da la misma definición de explicitación: en el estudio de Vinay & Darbelnet aparece como un tipo corto de perífrasis que clarifica en un determinado texto una alusión o un giro para una palabra que no parece tener equivalente. Según Séguinot, la *explicitación* puede aparecer de tres formas distintas en la traducción: “something is expressed in the translation which was not in the original, something which

was implied or understood though presupposition in the source text is overtly expressed in the translation, or an element in the source is given greater importance in the translation through focus, emphasis or lexical choice” (Séguinot, 1988: 108). Es interesante la definición de Blum-Kulka, porque señala la importancia de la explicitación no solo en el campo de la traducción, sino también en el proceso de aprendizaje de una lengua. Dice: “la explicitación puede ser una estrategia universal intrínseca del proceso de mediación lingüística, como en el caso del que aprende un idioma, o los traductores no profesionales y los profesionales” (Blum-Kulka, 1986: 21). La hipótesis de la *explicitación* que propone Blum-Kulka (1986) se basa en la constatación de un aumento en el nivel de explicitud tanto en textos traducidos como escritos por estudiantes de una L2. Una de las manifestaciones de dicho universal sería la tendencia a utilizar más elementos de enlace de los que aparecen en textos nativos, lo que podría deberse a “una estrategia universal inherente a cualquier proceso de mediación lingüística”. Entre los universales, el de explicitación es el que mayor atención ha recibido, aunque ha sido siempre vinculado más bien a los datos obtenidos a partir de traducciones, y casi nada en relación a la escritura en lengua extranjera.

La nómina de los universales se incorpora en la propuesta de Chesterman (2004) entre los *T(arget)-universals*, incluye los de normalización, simplificación, transferencia discursiva y, sobre todo, explicitación.

En este caso concreto, si comparamos las dos traducciones, veremos que el primer candidato ha traducido directamente sin tener en cuenta al público a quien va dirigido el texto. En el original se nos informa de un caso escandaloso Stapel. El lector neerlandés sabe a qué se refiere porque es un caso que últimamente ha tenido mucha repercusión en la prensa neerlandesa. La información viene ya implícita. El segundo candidato ha explicitado y nos informa sobre los fraudulentos datos que utilizaba el investigador neerlandés.

Sería de suma importancia investigar más sobre este tipo de traducción explicativa, que tal como señala Hurtado Albir, (2001: 154) también es una estrategia que emplea el traductor para resolver problemas y que todavía está poco estudiada.

Según los resultados, los hispanohablantes explicitan más (13,86% ) al traducir del neerlandés al español que los neerlandeses (6,29%). Los casos en que se debería haber explicitado y no se ha utilizado esta estrategia también es más baja en los hispanohablantes (19,45%) que los neerlandeses (28,18%).

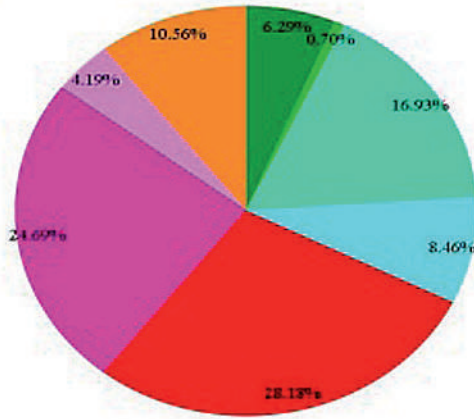
## RESULTADOS

### TABLA DE RESULTADOS DE LOS PARTICIPANTES NEERLANDESES:

-28,18% no se ha explicitado	+ 6,29% se ha explicitado
-24,69% no ha habido cambio de cohesión	+ 0,7% cambio de cohesión
-10,56 % no ha habido cambio de énfasis	+ 8,46% cambio de énfasis
-4,19 cambio de perspectiva	+16,93% cambio de perspectiva

Neerlandeses

■ Explicitación +    ■ Cambio coherencia +    ■ Cambio perspectiva +    ■ Cambio énfasis +    ■ Explicitación -  
■ Cambio coherencia -    ■ Cambio perspectiva -    ■ Cambio énfasis -

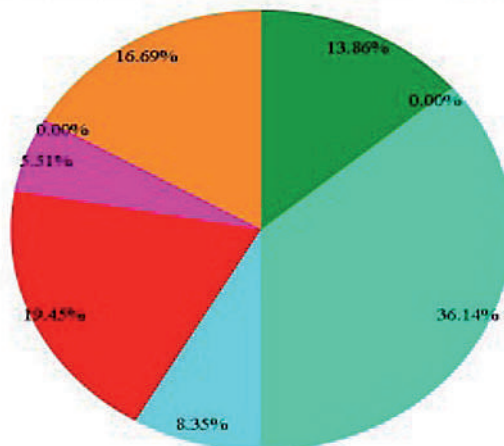


**TABLA DE RESULTADOS DE LOS PARTICIPANTES HISPANOHABLANTES :**

-19,45% no se ha explicitado	+ 13,86% se ha explicitado
-5,52 % no ha habido cambio de cohesión	+ 0% cambio de cohesión
-16,69 % no ha habido cambio de énfasis	+ 8,35% cambio de énfasis
-5,51 % cambio de perspectiva	+36,14% cambio de perspectiva

Hispanohablantes

■ Explicitación +    ■ Cambio coherencia +    ■ Cambio perspectiva +    ■ Cambio énfasis +  
■ Explicitación -    ■ Cambio coherencia -    ■ Cambio perspectiva -    ■ Cambio énfasis -





## CONCLUSIÓN

En cuanto a la estrategia de cambio de perspectiva lo que resalta más es que los hispanohablantes hacen más uso de esta estrategia y la utilizan mejor un +36,14% (hisp.) frente a un +16,93% (neerl.); los resultados de cambio de énfasis no han sido muy relevantes: + 8,35% (hisp.) frente a + 8,46% (neerl.); en el cambio de cohesión tampoco ha habido gran diferencia: + 0% (hisp) frente a + 0,7% (neerl.) y en cuanto a la explicitación un + 13,86% (hisp.) frente a un + 6,21% (neerl.).

La frecuencia en que los estudiantes neerlandeses utilizan adecuadamente las estrategias de cambio de perspectiva y explicitación es relevante por ser bastante menor que la frecuencia en que lo hacen los hispanohablantes.

Si nos fijamos ahora en las estrategias que no se han utilizado o se han utilizado mal cuando eran obligatorias, nos daremos cuenta de los resultados: en cuanto a la estrategia de cambio de perspectiva, los hispanohablantes fallan un -5,51 % (hisp.) mientras que los neerlandeses solo un -4,19%. (fallan poco, pero no la saben utilizar con la frecuencia necesaria); en los cambios de énfasis, los hispanohablantes no han utilizado la estrategia o la han utilizado mal en un -16,69 % (hisp.) de las ocasiones frente a las -10,56 % de los neerlandeses. Un resultado algo inesperado. Referente al cambio de coherencia un -5,52 % (hisp.) frente a -24,69% (neerl.) la utilizan mal o no la utilizan. Este resultado es muy significativo.

Por último, en cuanto a la explicitación, un -19,45% (hisp.) frente a un -28,18% (neerl.) ha utilizado mal o no ha utilizado esta estrategia.

La frecuencia en que los estudiantes neerlandeses utilizan mal o no utilizan las estrategias de cambio de coherencia y la explicitación también es relevante por ser bastante mayor que la frecuencia en que lo hacen los hispanohablantes. Cuando un mismo traductor o grupo de traductores emplea de forma regular una determinada estrategia en la traducción de casos similares (siempre que el proceso se desarrolle bajo unos mismos parámetros socioculturales), podremos empezar a considerar la posibilidad de una *tendencia traductora* (operacional en este caso). Cuando constatemos la actuación recurrente de una determinada tendencia nos será posible pensar en una *norma de traducción*. Toury entiende las normas como elementos clave en el establecimiento y mantenimiento del orden social y expresa que, de no existir éstas, se produciría una variación libre extrema, ya que todas las decisiones se tomarían de forma individual. “The translation of general values or ideas shared by a community —as so what is right or wrong, adequate or inadequate— into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations, specifying what is prescribed and forbidden as well as what is tolerated and permitted in a certain behaviours dimension” (Toury, 1995: 55-56).

Toury advierte que optar por un tipo de conducta que se desvíe de la norma en vigor tendrá repercusiones leves como la mera necesidad de que el producto final tenga que ser revisado, pero también se puede dar el caso que desviarse de la norma afecte al prestigio del traductor. Las estrategias son opciones del traductor o el aprendiz a diferencia de las normas que vienen impuestas por las características de las lenguas.

La práctica y uso de las estrategias del cambio de énfasis, cambio de cohesión, cambio de perspectiva y la explicitación merece mayor atención en la didáctica del proceso de adquisición de una L2. Solo practicando reiterativamente las estrategias se podrá llegar a un nivel de experto que según Hurtado Albir (2001: 379) se define por ser categórico o abstracto, tener una base amplia de conocimientos, ser consciente y explicable, estar organizado en estructuras complejas y ser aplicable a la resolución de problemas.

## BIBLIOGRAFIA

- BLUM-KULKA, S. (1986): «Shifts of Cohesion and Coherence in Translation», en *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen: Narr, 17-35.
- CHESTERMAN, A. (1997): *Memes of translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CHESTERMAN, A. (2004): «Beyond the particular», en A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.), *Translations Universals. Do they Exist?*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 33-49.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- ESCOFET, A. (2012): «Estrategias cognitivas en la competencia plurilingüe», en *Actas Asele, Girona*.
- GEERAERTS, D. y C. HUBER (2007): *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- GROOT, de M.B.A. (2011): *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*, Psychology Press.
- HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y traductología*, Madrid: Cátedra.
- HYLTENSTAM, K. (1988): «Lexical characteristics of near native second language learners of Swedish», *Journal of multilingual and Multicultural Development*, 9, 67-84.
- KRASHEN, S.D. (2007): «What is Academic Language Proficiency?», *STETS Language & Communication Review*, 6/1.
- KUSSMAUL, P. (1995): *Protocol Research on Translation Pedagogy*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LAVAUULT, E. (1986): *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprendre à traduire*, Collection Traductologie, 2, París: Didier Erudition.
- LAKSHMANAN, U. y L. SELINKER (2001): «Analysing interlanguage: how do we know what learners know?», *Second Language Research*, 17/4, 393-420.
- LÖSCHNER, W. (1991): «Investigating the translations process», *Meta*, XXXVII/3.
- POZO, J.I. (1994) (ed.): *Solución de problemas*, Madrid: Santillana/Aula XXI.
- SCOTT-TENNENT, C. et al. (2000): *Translation Strategies and Translation Solutions*, Oxford: John Benjamins.
- SÉGUINOT, Candance (1982): «Pragmatics and the Explicitation Hypothesis», *TTR: traduction, terminologie, redaction*, 1/2, 106-113.
- SIERRA MARTINEZ, F. y A. ESCOFET (2004): «Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE», *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 14, 8-12.
- SLOBIN, D.I. (2000): «Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism», en S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Evidence for Linguistic Relativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107-138.

- SLOBIN, D.I. (2004): «The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events», en S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 219-257.
- TOURY, G. (1975): *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Ámsterdam/Philadelfia: John Benjamins Publishing Company.



# *Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras*

MARÍA LUISA ESCRIBANO ORTEGA  
Universidad Politécnica de Madrid

CARLOS GONZÁLEZ CASARES  
Universidad de Greifswald

## **RESUMEN**

En esta comunicación se presenta la idea del aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem y se comenta brevemente su desarrollo a lo largo de la historia. Se habla de los proyectos internacionales más famosos y del uso del tándem en contextos de aprendizaje formales e informales. Finalmente, se presenta el proyecto europeo SEAGULL ([www.seagull-tandem.eu](http://www.seagull-tandem.eu)) en el que participan actualmente 18 instituciones de todo el mundo y que abarca 12 lenguas: alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, italiano, lituano, polaco, ruso, sueco y turco. Los objetivos principales de este proyecto son guiar a través de los niveles A1 a B2 del MCER el trabajo en tándem y apoyar el reconocimiento académico de este aprendizaje dentro de contextos formales de enseñanza.

## **EL TÁNDEM DE LENGUAS**

Todos conocemos, y en todos los diccionarios aparece, la palabra tándem con el significado de “bicicleta para dos personas, que se sientan una tras otra, provista de pedales para ambos” (DRAE, 22<sup>a</sup> edición). Esta idea de instrumento usado para colaborar en un mismo objetivo, ha sido tomada para nombrar el encuentro entre dos personas que se apoyan mutuamente en el aprendizaje y la práctica de una lengua extranjera. Cada uno de los participantes en un tándem de lenguas es nativo (o muy buen conocedor) de la lengua que el otro está aprendiendo. Por tanto, cada miembro se sitúa alternativamente en el papel de aprendiz y en el papel de experto. Aprendiz de la lengua que es lengua meta de aprendizaje para él o ella y experto en la lengua que trata de aprender su compañero o compañera. Experto en el sentido de que es un hablante competente, o por lo menos más competente que la persona que está tratando de aprender esa lengua con él. Este doble papel, aprendiz y experto, aporta una doble perspectiva y hace especialmente rico el aprendizaje en tándem.

El tándem de lenguas ha sido tradicionalmente considerado como una actividad realizada fuera del entorno académico, con el objetivo de conocer personas de otras culturas y practicar la lengua que se está aprendiendo. Su puesta en práctica y desarrollo han tenido lugar casi siempre en contextos informales, y la posibilidad de mejorar la comunicación y la fluidez verbal o escrita ha sido siempre el aliciente principal para su realización.

El tándem como forma o actividad de aprendizaje tiene algunas particularidades que lo convierten en una experiencia singular:

- Los participantes están en una situación no similar o de desigualdad jerárquica, es decir, son a la vez aprendientes y enseñantes. Ninguno es a tiempo completo autoridad en la lengua que aprende el otro. No es casual que su práctica esté extendida principalmente en los sistemas educativos que favorecen la autonomía del estudiante y en sistemas de educación superior para adultos.
- La comunicación se realiza en la mayoría de los casos con un nativo auténtico, por tanto es previsible que la motivación sea muy alta.
- Se trata de una aplicación práctica y real con un alto grado de autonomía de la lengua que se está aprendiendo.
- Las situaciones de tándem suelen basarse en un trabajo en pareja que toma la forma de diálogo o intercambio particular. Esto hace que la concentración para mantener una interacción fluida deba ser alta y la participación activa inevitable.

Las características del aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem están marcadas por sus dos principios básicos de autonomía y reciprocidad y “sólo tienen sentido en términos de uno y otro” (Little, 2006).

Citando a Helmut Brammerts (2006), el principio de autonomía es aquel en que “cada uno de los dos compañeros es responsable de su propio aprendizaje y determina qué, cuándo y cómo desea aprender y qué tipo de ayuda quiere percibir de su compañero”; mientras que la reciprocidad es “el aprendizaje que tiene lugar en una colaboración en la que cada compañero aporta capacidades y destrezas que el otro quiere adquirir, y donde ambos compañeros se van a ayudar mutuamente”, teniendo en cuenta que “la dependencia alternativa de ambos exige que se comprometan el uno con el otro y que a poder ser los dos obtengan el mismo provecho del trabajo común”.

Siguiendo estos dos principios fundamentales de autonomía y reciprocidad podemos señalar los requerimientos que serían deseables para participar en un tándem.

Como aprendizaje autónomo	Responsabilidad y tesón Capacidad de acuerdo con el compañero Automotivación Independencia para decidir objetivos y métodos
Como trabajo colaborativo	Responsabilidad y compromiso con el otro Flexibilidad para negociar con el compañero Motivación del otro y de la dinámica del tándem Facilitación de los objetivos de los dos Dependencia mutua

El tándem presenta grandes aportaciones a nuestros estudiantes como individuos particulares y sociales. Como individuos particulares aporta seguridad y refuerza la autoestima; desarrolla la inteligencia lingüística y la socio-emocional; y favorece la reflexión crítica. Como individuos sociales ofrece una doble perspectiva, aprendiz/enseñante, con todas sus connotaciones; propicia el conocimiento “del otro” como persona y miembro de otra cultura, desarrollando así la competencia intercultural.

Desde nuestro punto de vista profesional docente, el interés por el tándem también es grande, tanto por los beneficios particulares y sociales arriba mencionados para nuestros estudiantes, como por el potencial para motivar a nuestros alumnos, facilitar el aprendizaje mediante la acción, la colaboración y la reflexión, ampliar su autonomía y su entorno personal de aprendizaje y poder formar parte de un camino que les permita desarrollar en el futuro lo que viene denominándose en la actualidad aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Como docentes e instituciones, además, nos permite ampliar nuestras redes de colaboración institucionales e internacionales, con todos los beneficios que esto puede traer si se explotan eficientemente estos nuevos contactos.

Las tipologías de tándem considerado como aprendizaje informal pueden ser infinitas dependiendo de la negociación que realicen los participantes. En el entorno de un aprendizaje formal estas tipologías se reducen y las podemos sistematizar por el medio utilizado y por sus objetivos.

#### 6) Según el medio, un tándem puede ser...

- presencial. Los tándems presenciales suelen ser posibles solo cuando uno de los miembros del tándem está en inmersión; esto puede producir un desequilibrio de forma que la reciprocidad no sea total.
- no presencial. Tándems a través de medios de comunicación a distancia. Dentro de sus grandes posibilidades, podrían ser en comunicación:
  - sincrónica a través de líneas telefónicas o videoconferencia, con virtudes bastante similares a las del tándem presencial oral;
  - cuasi sincrónica, a través de Internet, con comunicación escrita por chat, Twitter, Messenger...;
  - asincrónica, el ejemplo clásico es el correo postal. En Internet habría muchas más posibilidades, desde el más típico correo electrónico a entradas de blog o discusiones en foros.

7) Según los objetivos, un tándem puede servir para...

- aumentar la fluidez oral, para lo que la corrección formal no es tan necesaria como el interés por el contenido del discurso.
- mejorar la corrección formal de la lengua que se está aprendiendo, estando el foco lógicamente en la forma y la corrección de errores por parte del hablante experto.
- mejorar la competencia de la expresión escrita, en este caso la corrección es de nuevo fundamental, pero también el método de corrección de errores aplicado.
- el intercambio cultural, en este caso la corrección formal no es fundamental, pero sí un interés por la cultura del otro y una capacidad para explicar fenómenos culturales, o por lo menos para tematizarlos de manera subjetiva en una conversación con un hablante no nativo.
- fines específicos sobre temas profesionales o aficiones particulares. En este caso, el interés por tales conocimientos debe ser compartido y el experto debe serlo también en el tema específico del que se trate y no solo en la lengua.
- lograr la mejora general de la lengua que se aprende y por tanto varios fines de los reseñados al mismo tiempo. Este suele ser explícita o implícitamente el caso más común.

En el sentido del tándem como aprendizaje informal, es lógico suponer que la aparición de Internet ha ampliado enormemente las posibilidades del tándem y, en cierta forma, lo ha “popularizado”. Hoy en día la mayoría de los tándems se conciben vía Internet y las páginas web dedicadas a intercambios lingüísticos han proliferado. Sin discutir el gran interés de todas las iniciativas en este sentido, lo que nos interesa en esta comunicación es plantear el interés del tándem en contextos formales o académicos.

## **EL TÁNDEM ONLINE**

Desde los inicios del aprendizaje de idiomas en tándem hasta hoy, cualquier medio de comunicación que permitiera el intercambio de idiomas ha sido usado para ello. Desde el teléfono hasta Internet, pasando incluso por cosas que nos pueden parecer un tanto peregrinas como los sistemas de radioaficionados, nada ha faltado en la historia del tándem (Cziko, 2004). El tándem *online*, es decir a través de Internet, es la lógica continuación de esta larga historia tan ligada a los desarrollos de las tecnologías de la comunicación.

En España, según un informe del Instituto Nacional de Estadística de 2012, la mitad de la población española se conecta diariamente a la *World Wide Web*. No es de extrañar, por tanto, que aprender por medio de Internet se haya vuelto una “idea natural” para mucha gente en la actualidad. Ningún internauta desconoce lo que es el *e-mail* y para



casi nadie es Skype ya un misterio. La comunicación con Internet se ha universalizado. Antes también existían intercambios de idiomas a distancia, por teléfono o correo postal por ejemplo, medios que hoy todavía se siguen usando para el tándem. Pero la inmediatez, la gratuidad, la globalidad, la comodidad y la multimedialidad de Internet hacen que este medio sea el preferido para hacer tándem a distancia. Internet es una ventana a la comunicación con casi cualquier rincón del planeta a unos costes relativamente bajos. Ya no dependemos solo de las personas que viven cerca de nosotros para hacer un intercambio de idiomas, podemos buscar en el mundo entero con facilidad.

En Internet existen diversas páginas web dedicadas con gran éxito a las llamadas comunidades de aprendizaje de idiomas (*language exchange communities*), donde cualquier persona puede buscar una pareja de tándem para practicar el idioma que quiera de manera informal. Hay comunidades gratuitas y otras de pago. Una breve lista útil de las más conocidas de ambos tipos podría ser por ejemplo: [www.sharedtalk.com](http://www.sharedtalk.com); [www.society.com](http://www.society.com); [www.mylanguageexchange.com](http://www.mylanguageexchange.com); [www.galanet.be](http://www.galanet.be); [www.xlingo.com](http://www.xlingo.com); [www.tandemcity.com](http://www.tandemcity.com); [www.myhappyplanet.com](http://www.myhappyplanet.com); [www.livemocha.com](http://www.livemocha.com); [www.language-exchanges.org](http://www.language-exchanges.org).

La historia del tándem *online* se desarrolla, como decimos, en paralelo a la historia de los medios de comunicación en Internet. La historia de los “proyectos tándem” en contextos académicos también lo hace lógicamente así. Primero fue el *e-mail* y desde ese primer momento aparecen proyectos de aprendizaje de idiomas en tándem que usan esta herramienta. Pionero fue el proyecto de la Universidad de Bochum en Alemania, donde Helmut Brammerts y Karin Kleppin fundaron la *Red Internacional de (E-Mail) Tándem* en 1992. Una red que sigue funcionando hoy día poniendo en contacto a interesados en realizar intercambios de lenguas por *e-mail* del mundo entero. La investigación en este campo tampoco ha parado de crecer y los artículos y publicaciones dedicados al tándem vía *e-mail* son numerosos (Brammerts y Little, 1996; Little, 1999; Muñoz y Vinagre, 2011).

Más tarde, ya en el siglo XXI, aparece el más famoso de los servicios de teleconferencia: Skype, el cual ya hemos mencionado por ser uno de los medios de comunicación *online* más difundidos en la actualidad. En 2013 su lema era “*Wherever you are, wherever they are – Skype keeps you together*” y así es para los más de 700 millones de usuarios registrados. La utilidad que puede tener Skype para poner en comunicación sincrónica oral, visual y escrita a personas de distintas lenguas en cualquier parte del mundo es patente y lo convierte en la herramienta por excelencia para el intercambio sincrónico de idiomas a distancia por Internet (Mullen, Apple y Shanklin, 2009). Joao Antonio Telles fundó en la Universidad Estatal Paulista de Assis, Brasil, un importante proyecto basado en esta herramienta: *Teletandem Brasil* (Telles y Vasallo, 2006). A su alrededor se vienen desarrollando también diferentes trabajos académicos de investigación en el aprendizaje de lenguas vía tándem con particular interés por el aspecto intercultural (Benedetti: 2010).

Pero entre el *e-mail* y Skype se ha experimentado con otros muchos medios *online* como por ejemplo MOOs (Schwienhorst, 1998), *chat-rooms* (Ioannou-Georgiou, 1999), diferentes sistemas de *messenger* (Gziko, 2004; Telles, 2006) o incluso el mundo virtual

en 3D de Second Life (Melchor Couto, 2008; Peterson, 2010). Sin embargo ninguna de estas herramientas ha prosperado tanto como lo han hecho el *e-mail* y la videoconferencia con Skype. La razón fundamental es que ninguna es tan sencilla y conocida por los estudiantes y profesores, quienes en muchas ocasiones suelen usarlas en su vida diaria, lo que las convierte en “tecnologías invisibles” (Gros Salvat, 2000), en el sentido de que son cotidianas, no llaman la atención, no hace falta un aprendizaje especial para usarlas porque ya las sabemos usar. La “tecnología invisible” nos permite poner el acento en la pedagogía y no perder el tiempo y los nervios con la “maquinaria”.

El tándem vía Skype tiene características especiales. Se asemeja al tándem cara a cara por ser un diálogo sincrónico, oral y con la posibilidad de verse a través de la *webcam*. Pero Skype es un contexto diferente al cara a cara físico. En Skype el poder hablar, verse a través de la *webcam* y escribir al mismo tiempo en el chat abre nuevas posibilidades en la conversación. Por ejemplo, el chat en Skype permite dar *feedback* y comentar sin interrumpir a la persona que habla en ese momento. Permite también compartir enlaces e incluso documentos entre un ordenador y otro, ampliando de este modo los recursos de intercambio de información entre los participantes en la conversación. En este sentido podríamos decir que, dependiendo de los usuarios, la conversación puede llegar a “hipertextualizarse” por medio de referencias a lugares de la Web colocando los enlaces en el chat.

Además, en la videoconferencia, aun usando la *webcam*, el lenguaje corporal queda muy limitado; raramente se pueden ver a través de la pantalla otras partes del cuerpo más allá de la cara y los hombros. La comunicación gestual con las manos queda prácticamente fuera de la conversación. El contacto visual de los ojos queda distorsionado por la posición de la cámara y la pantalla, pues los hablantes suelen mirar a la pantalla y no a la *webcam* directamente. Pero en cualquier caso, Skype es una de las mejores herramientas de comunicación que en estos momentos pueden usarse para tándems *online* sincrónicos.

El tándem *online* se basa también en los dos principios básicos de autonomía y reciprocidad (Brammerts y Kleppin, 2001) que rigen cualquier otro tipo de tándem y que ya hemos comentado. Pero, como todos sabemos, la herramienta y el contexto no son neutrales e influyen en el tipo de comunicación y competencias que se desarrollan. En el caso del tándem vía *e-mail*, la competencia principal es la escritura y esto con un estilo y forma característicos que hacen de ellos *quasi* un género textual propio (Wollman-Bonilla, 2003). En el tándem vía chat es también la competencia escrita la que se desarrolla y, por supuesto, con influencia de las características propias del medio, siendo la diferencia principal con el *e-mail* la práctica sincronía temporal de la comunicación, lo que hace que la atención a la forma, a la corrección, sea mucho menor que la que podemos encontrar en el tándem vía *e-mail* (O'Rourke, 2005). Esto se encuentra refrendado explícitamente por investigaciones como las de Bower y Kawaguchi en el análisis de las conversaciones mantenidas vía chat por estudiantes japoneses y estadounidenses, en las que demuestran el bajo grado de *feedback* correctivo que se dan los estudiantes en las sesiones de tándem por medio del chat y para las que aportan dos posibles razones: “There are two possible reasons for the generally low rates of explicit

feedback (...) One factor may be that participants do not wish to interrupt the flow of conversation by giving explicit corrective feedback. Another reason may be cultural” (Bower y Kawaguchi, 2011: 61).

En las últimas dos décadas se han llevado a cabo diferentes proyectos e investigaciones sobre el tándem en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, como afirma el profesor O’Dowd, la investigación del tipo de actividades tándem que los profesores proponen realizar a sus alumnos en las sesiones de tándem ha quedado un poco desatendida (O’Dowd, 2009). Es aquí donde pretenden nuevos proyectos tándem como el proyecto europeo SEAGULL poner el foco de interés.

## **EL PROYECTO TÁNDEM SEAGULL**

SEAGULL es el acrónimo de *Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning*, un proyecto europeo financiado con fondos del programa Lifelong Learning de la UE. La idea de SEAGULL se engloba en la concepción “*Guided Language Learning Partnership*” (aprendizaje guiado en pareja). El proyecto parte de la convicción de que el aprendizaje de una lengua es un proceso dependiente de la capacidad de cooperación comunicativa (Brammerts, 1993, 1996, 1999, 2001) y de la autonomía (Little, 1991, 1996, 2001, 2003; Schwienhorst, 1997, 2001, 2003) de sus participantes.

Las tareas principales del proyecto son organizar intercambios de idiomas a través de una bolsa online de interesados, guiar en el aprendizaje a través de materiales adecuados, prestar servicios de tutoría, facilitar el reconocimiento académico de este modelo autónomo de aprendizaje por parte de las instituciones implicadas a través de créditos universitarios ECTS y, por último, convertirse en una plataforma de trabajo abierta a todos los estudiantes, profesores e instituciones interesadas en hacer uso de los materiales, modificarlos y/o desarrollarlos.

El proyecto trabaja del nivel A1 al B2 del MCER y abarca un total de 12 lenguas: alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, italiano, lituano, polaco, ruso, sueco y turco. Esto hace posible una combinación de 144 intercambios de idiomas diferentes. En estos momentos hay 18 instituciones de enseñanza de todo el mundo implicadas en el proyecto: Instituto de secundaria Albert le Grand (Francia), Universidad Atatürk (Turquía), Universidad de Bialystok (Bielorusia), Universidad de Bremen (Alemania), Universidad de Greifswald (Alemania), Escuela para adultos de Greifswald (Alemania), Universidad de Halle-Wittenberg (Alemania), Instituto Confucio (China), Universidad de Kaliningrado (Rusia), Universidad de Kaunas (Lituania), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Universidad de Nancy Lorraine (Francia), Universidad de Lund (Suecia), Universidad Politécnica de Madrid (España), Universidad de Potsdam (Alemania), Universidad Queen Mary de Londres (Inglaterra), Universidad de Rostock (Alemania), Universidad de Wolfville (Canadá).

La diferencia más importante del proyecto SEAGULL con las páginas web de tándem y proyectos anteriormente mencionados públicos y privados, es la creación de materiales específicos para el trabajo en tándem por niveles y su libre acceso gratuito a

través de una página web [www.seagull-tandem.eu](http://www.seagull-tandem.eu). Para cada nivel hay 15 unidades didácticas (hojas de trabajo) y sus guías correspondientes para los hablantes expertos con consejos específicos para ayudar en cada actividad a sus compañeros tándem.

En el caso concreto del idioma español, son los centros de idiomas de la Universidad de Greifswald para los niveles A1 y A2 y la Universidad Politécnica de Madrid para los niveles B1 y B2 los que bajo la guía general de los principios del proyecto se encargan de desarrollar las hojas de trabajo. Además, dado que el público meta del proyecto consiste también en trabajadores y profesionales emigrantes, existe una sección específica dedicada al mundo del trabajo y la esfera pública, una sección con hojas de trabajo para los niveles B1 y B2.

Los objetivos de estos materiales son, en primer lugar, ofrecer temas de conversación y actividades tanto orales como escritas capaces de provocar un uso de la lengua meta espontáneo incluso entre principiantes. Serán siempre actividades abiertas e inspiradoras que inciten a desarrollar un diálogo auténtico. Un segundo objetivo es aportar gran variedad de temas de conversación diferentes para cada nivel, pues no presuponemos que todos los participantes tengan que ser personas extrovertidas y con facilidad para encontrar sus propios temas de conversación. De este modo esperamos mantener el interés y participación de aquellas personas que quizás después de algunas semanas habrían abandonado el aprendizaje en tándem por falta de temas de que hablar con su pareja o por hablar siempre de los mismos temas típicos de conversación. Un tercer y último objetivo de estos materiales es permitir la adquisición de competencia intercultural a los participantes por medio de la reflexión y la comparación de su propia cultura y forma de pensar con la de su compañero.

Los materiales se completan con hojas de consejos prácticos, manuales de uso y material complementario para cada una de las lenguas.

Además de las características generales que deben cumplir los materiales del proyecto (abiertos, flexibles, atractivos, motivadores, adaptados a los objetivos), SEAGULL ha establecido una lista de criterios básicos de formatos y contenidos para todos sus autores que traducimos a continuación:

Formato hoja de trabajo:

- 5) Cuadro de presentación de objetivos de la hoja de trabajo con frases de ejemplo
- 6) Explicaciones de las tareas breves, frases cortas y sencillas
- 7) Fotografías de calidad, atractivas, motivadoras
- 8) Ejemplos prácticos
- 9) *Layout* estandarizado (fuentes, tipo de letra, etc.)
- 10) Espacio suficiente en la hoja para escribir y tomar notas
- 11) Cuadro final con cita o proverbio del país o países donde se habla la lengua meta

Contenido hoja de trabajo:

- Contenido de interés general, no solo para estudiantes
- Progresión según MCER

- Gramática no explícita
- Equilibrio entre lo personal y lo objetivo/factual
- Preguntas que lleven a la reflexión intercultural
- Actividades para 30 minutos por lengua
- Usar solo la lengua meta
- Una tarea final de escritura para después del tándem oral relacionada con la hoja de trabajo

Guía para el hablante nativo:

- Una por hoja de trabajo
- Información adicional sobre ideas para conversación, información extra, la forma de corrección y *feedback*, ayuda para poder dar alguna explicación gramatical mínima a preguntas sencillas y frecuentes, etc.

El control de calidad de los materiales está a cargo de la Universidad de Bremen y es de esperar que se consideren algunos de los criterios de calidad reseñados por Brammerts y Calvert (2006), como son:

- Estimular la comunicación auténtica
- Ser abiertos y flexibles para que cada pareja introduzca experiencias, ideas, opiniones
- Estar dedicados a temas centrados en conocimientos comunes o fáciles de encontrar
- Estimular a las parejas para que continúen en contacto
- Proporcionar apoyo, pero no solucionar las preguntas directamente

El proyecto espera poder difundirse lo más posible, poniendo a disposición de todas las personas e instituciones interesadas de manera gratuita y abierta materiales de alta calidad para llevar a cabo sesiones de tándem de manera individual, en grupo, como parte de un curso o de manera individual, cara a cara o a través de Internet, en instituciones o fuera de ellas.

Pueden encontrar más información y acceder a los materiales a través de la página web del proyecto: <http://seagull-tandem.eu>.

## CONCLUSIONES

El tándem *online* es una forma de aprender lenguas cuyo presente y futuro tiene una potencialidad inmensa. Internet abre las puertas a la comunicación a centenares de millones de personas alrededor del mundo entero y lo hace cada vez mejor, de forma más directa, sencilla y barata. La comunicación global e intercultural hace ya tiempo que se da a un nivel antes nunca visto y las personas están ya hace mucho tiempo también aprendiendo unas de otras lenguas extranjeras sin preocuparse de ningún marco de referencia, ningún programa ni crédito universitario o título.

Ante esta realidad de aprendizaje informal y comunicación global, las instituciones y los profesionales de la enseñanza solo tienen un camino interesante y enriquecedor dentro del tema de aprendizaje en tándem: aprovechar sus conocimientos y experiencia profesionales para ayudar a los aprendientes de nuevas lenguas a hacerlo de un modo

más eficaz, es decir con mejores resultados, de la manera más rápida y con la mayor influencia posible en sus cualificaciones personales y profesionales. Aquí es donde pretendemos desde el proyecto SEAGULL aportar nuestro granito de arena al aprendizaje de idiomas a través del método tándem de intercambio guiado de idiomas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENEDETTI, A. (2010): «Aplicaciones potenciales del contexto *teletandem* para el aprendizaje de lenguas extranjeras», *Moderna språk*, 104 (1), 42-58.
- BENEDETTI, A., D. CONSOLO y M. VIEIRA-ABRAHAO (2010): *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Campinas: Ponte Editores.
- BRAMMERTS, H. y K. KLEPPIN (2010): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Tübingen: Staffenburg
- BRAMMERTS, H. y M. CALVERT (2006): «Aprender comunicándose en tándem», en A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 43-58.
- BRAMMERTS, H. (2006): «Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto», en A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 19-28.
- CALVERT, M. (1992): «Working together: Peddling an old idea», *Language Learning Journal*, 6, 17-19.
- CALVERT, M. (1999): «Tandem: A vehicle for language and intercultural learning», *Language Learning Journal*, 19, 56-60.
- DONALSOND P, y M. KÖTTER (1999): «Language Learning in Cyberspace: Teleporting the Classroom into the Target Culture», *CALICO Journal*, 16 (4), 531-557.
- GROS SALVAT, B. (2000): *El ordenador invisible*, Barcelona: Gedisa.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (España, 2012): *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares*, [en línea], <http://www.ine.es/prensa/np738.pdf>
- LEWIS, T., T. CHARNIER y Y. BONNIE (2011): «Multilateral online exchanges for language and culture learning», *Language Learning and Technology*, 15, 3-9.
- LITTLE, D. (1999): «Evaluating Tandem Language Learning by E-Mail: Report on a Bilateral Project», *CLCS Occasional Paper*, 55.
- LITTLE, D.: (2006): «El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante», en A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 29-36.
- MELCHOR COUTO, S. (2008): «Second Life en el aula de ELE: un tándem virtual», [en línea], <http://marcoele.com/descargas/13/06.londres-melchor.pdf>
- MULLEN, T., C. APPEL, T. SHANKLIN (2009): «Skype-Based Tandem Language Learning and Web 2.0», en *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, IGI Global.
- MUÑOZ, B., M. VINAGRE (2011): «Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges», *Language Learning and Technology*, 15, 72-103.

- O'DOWD, R., P. WAIRE (2009): «Critical issues in telecollaborative task design», *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 173-188.
- O'ROURKE, D. (2005): «Form-focused Interaction in Online Tandem Learning», *CALICO Journal* 22 (3), 433-466.
- OJANGUREN SÁNCHEZ, A. y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.) (2006): *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- SAURO, S. (2013): «The cyber language exchange: cross-national computer-mediated interaction», en *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- SCHWIENHORST, K. (2003): «Learner Autonomy and Tandem Learning: Putting Principles Into Practice in Synchronous and Asynchronous Telecommunications Environments», *Computer Assisted Language Learning*, 16 (5), 427-443.
- TELLES, J. y M. VASALLO (2006): «Foreign language learning *in-tandem*: Teletandem as an alternative proposal in CALLT», *The ESPecialist*, 27, 189-212.
- VINAGRE LARANJERIA, M. (2005): *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, Cuadernos de Lengua Española, Madrid: ArcoLibros.
- VINAGRE LARANJERIA, M. (2010): *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*, Madrid: Síntesis.
- WOLLMAN-BONILLA, J. (2003): «E-mail as Genre: A Beginning Writer Learns the Conventions», *Language Arts*, 81 (2), 126-134.





# *Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE<sup>1</sup>*

ANITA FERREIRA CABRERA  
Universidad de Concepción

## RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio sobre análisis de errores con el propósito de seleccionar los errores de lengua más frecuentes que serán tratados a través de estrategias de feedback correctivo escrito generadas por un Sistema Tutorial Inteligente (STI) para ELE. El corpus textual se compone de 85 resúmenes: 41 textos académicos, 22 narrativos y 22 argumentativos, producidos por 22 estudiantes extranjeros de nivel B1. En el enfoque metodológico, se presenta los procedimientos para la identificación, clasificación y procesamiento de los datos a través del software NVIVO. Los resultados sugieren que un STI para el Nivel B1 de ELE debería reconocer y tratar los errores gramaticales como las preposiciones, los verbos ser y estar, los artículos, la concordancia gramatical y la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Análisis de los Errores (AE) ha evolucionado a lo largo de su historia (Santos Gargallo, 1992). De predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales, se pasó a estudiar los efectos pragmáticos en el oyente y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo. Este estudio corrobora la necesidad del error a lo largo del proceso del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) porque este forma parte del mismo y, por lo tanto, es una evidencia de este proceso (Ellis, 1997). Los errores, entendidos como desviaciones de las normas de la lengua meta, son parte natural del aprendizaje de la lengua (Ellis, 1997). Estas desviaciones son sistemáticas y forman parte del proceso de adquisición y aprendizaje de una L2. Por tanto, los errores revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los estudiantes que aprenden una segunda lengua, señalando donde ellos sobregeneralizan una regla o donde transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna a la segunda lengua (Spada y Lightbown, 1999).

La investigación que aquí presentamos se basa en estudios previos sobre errores de lengua y estrategias de feedback correctivo en Español como Lengua Extranjera (ELE) (Ferreira 2003, 2006, 2007; Ferreira, Moore y Mellish, 2007) y más recientemente en la arquitectura e implementación de un Sistema Tutorial Inteligente (STI) para el tratamiento de errores de ELE (Ferreira y Kotz, 2010; Ferreira, Salcedo, Kotz y Barrien-

.....  
1. El estudio de errores de escritura en Español como Lengua Extranjera que se presenta en este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación FONDECYT 1110812 "Un Sistema Tutorial Inteligente para la focalización en la forma en la enseñanza del español como lengua extranjera".

tos, 2012; Kotz y Ferreira, 2013). En consecuencia, el objetivo es determinar los errores lingüísticos más frecuentes observados en la escritura de resúmenes de estudiantes de ELE nivel B1. El propósito final es seleccionar dichos errores para ser tratados a través de estrategias de feedback correctivo escrito en el contexto de un STI para el ELE que estamos construyendo.

El artículo se organiza de la siguiente forma: en la sección 2 nos referiremos a los principales fundamentos teóricos en materia de análisis de errores. En la sección 3 abordamos el estudio descriptivo sobre errores de producción escrita en ELE. En la sección 4 presentamos los resultados del estudio tendientes a delimitar los errores que serán tratados por el STI que está en construcción para ELE. Por último, presentamos algunos comentarios finales y proyecciones de este estudio.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1. TIPOLOGÍAS DE ERRORES**

Hasta ahora no existe una tipología de errores universal, disponible para cualquier sistema lingüístico que se desee tratar. Esto se debe a que todas las lenguas son diferentes y los tipos de errores identificados pueden variar considerablemente. Además, los tipos de errores varían según la lengua nativa del alumno, la lengua meta, el nivel de competencia lingüística del alumno y el fenómeno gramatical que se desea tratar. Así pues, una tipología de errores nunca puede ser elaborada independientemente del objetivo para el cual ha sido concebida. El uso de una clasificación de errores tiene las siguientes ventajas: (1) La descripción de errores y sus respuestas pueden estar basadas tanto en errores individuales como en clases de errores. (2) Los errores que pertenecen a una misma clase pueden ser tratados de manera similar. (3) La clasificación de los errores permite a los sistemas basados en parser no sólo guardar los errores sino también calcular el número errores que pertenecen a una misma clase.

La anticipación de los errores es una tarea compleja si se tiene en cuenta las infinitas posibilidades de desviaciones de las normas gramaticales. Una apropiada clasificación de errores es un requisito importante para un adecuado reconocimiento de los errores por parte de un STI y la generación de feedback correctivo.

### **2.2. ANÁLISIS DE ERRORES EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

A partir de la década de los 90, se ha realizado una serie de estudios en ELE con el objeto de identificar y clasificar los errores acorde con el análisis de errores (Vázquez, 1992; Fernández, 1997; Santos Gargallo, 1992). Los estudios presentan diversas situaciones respecto a la lengua materna de los alumnos que han configurado las muestras (Alba Quiñones, 2009). Algunos de ellos centran su atención en muestras de estudiantes con una sola lengua materna, mientras que otros amplían este enfoque, considerando a aprendientes de distintas L1. Vázquez (1992) desarrolló su trabajo de AE con estudiantes de la misma L1, en su caso los aprendientes de ELE eran alemanes, del mismo modo que en el estudio de Alba Quiñones (2009), donde los participantes también eran

alemanes, y de Santos Gargallo (1992) en el que participaron estudiantes serbocroatas. Fernández (1997) realizó su trabajo con estudiantes de distintas L1, específicamente de alemán, francés, árabe y japonés. Ambas perspectivas aportan y enriquecen la investigación en el ámbito del AE.

### 3. ESTUDIO DESCRIPTIVO CUANTITATIVO

El presente estudio es de tipo descriptivo cuantitativo se basa en el análisis de errores y en la lingüística de corpus. Se propone examinar los errores de escritura cometidos por estudiantes de ELE al desarrollar una tarea de producción de un texto resumen. El **objetivo general** es determinar cuáles son los errores de mayor frecuencia cometidos por los estudiantes de un nivel de competencia intermedio de español como lengua extranjera (B1) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

#### 3.2. MUESTRA

La muestra está constituida por 22 estudiantes universitarios extranjeros de la Universidad de Concepción. Los estudiantes que llegan a la universidad vienen por programas de intercambio estudiantil tanto a nivel de pre como postgrado. Ellos se inscriben en los diferentes cursos que la Universidad ofrece, entre ellos, el curso de ELE para nivel B1. Las edades de los alumnos fluctúan entre los 19 y 36 años de edad (23 años en promedio) y tienen como L1 las siguientes lenguas: el 50% (11) tenía como L1 el alemán; el 22,7% (5), el inglés, el 18,2 % el francés (4), y el 9% (2) el portugués. En cuanto a los niveles de proficiencia en español, los estudiantes presentan un nivel B1, dicho nivel se obtuvo a través de dos mediciones: se consideró (1) el nivel declarado por los estudiantes a través de un cuestionario, luego este nivel fue corroborado mediante la aplicación de (2) la prueba de proficiencia para el nivel B1, desarrollada por el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción, ELE-UdeC.

#### 3.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

la metodología utilizada para la delimitación de los errores en el corpus lingüístico se sustenta en el análisis de errores propuesto por Corder (1967) y más contemporáneamente por las propuestas de análisis de errores para ELE de Vázquez (1992); Fernández (1997); Santos Gargallo (1992); y Alba Quiñones (2009). De acuerdo con estas propuestas, se consideraron las siguientes etapas:

##### 3.3.1. RECOPIACIÓN DEL CORPUS

El corpus de textos está conformado por 85 resúmenes escritos: 41 textos académicos, 22 narrativos y 22 argumentativos. Para la elicitación de este corpus textual se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

**La aplicación de un formulario de registro:** este instrumento consistió de una serie de preguntas realizadas a los alumnos con el objeto de determinar datos, tales como: la

edad, el nivel de español, los años de estudio del español, el lugar en que realizó dichos estudios, el manejo de otras lenguas extranjeras y su nivel de competencia en ellas, etc.

**El análisis de las necesidades lingüísticas:** con el propósito de conocer las temáticas de interés de los estudiantes, se realizó un análisis de necesidades lingüísticas. Se les pidió a los alumnos que enviaran a la profesora temas de interés académico.

Para escribir cada resumen, los estudiantes contaban con instrucciones generales que se explicaron al inicio de la sesión n.º 2. Los alumnos tenían un tiempo de 40 minutos para leer el texto fuente y 50 minutos para escribir un resumen de 250 palabras, como mínimo. Cada resumen fue escrito en formato txt, de este modo se evitó que los estudiantes utilizaran correctores ortográficos automáticos. Al finalizar, los resúmenes eran enviados a una cuenta de correo electrónico creada para este fin: [espanolacademico@gmail.com](mailto:espanolacademico@gmail.com). La tarea de escritura se realizó en el laboratorio de computación del Centro de Formación y Recursos Didácticos (CFRD) en cuatro momentos distintos.

### 3.3.2. IDENTIFICACIÓN Y CATALOGACIÓN DE LOS ERRORES

En primera instancia, se llevó a cabo una revisión y análisis del corpus textual con el objeto de precisar una taxonomía para la catalogación e identificación de los errores encontrados. Para la catalogación de los errores se utilizaron como base los criterios Lingüístico y Etiológico (ver Tabla N.º 1).

Criterio	Tipo de error
Lingüístico	errores de adición
	errores de omisión
	errores de falsa selección
Etiológico	errores interlingüales
	errores intralingüales

Tabla N.º 1: Criterios de Clasificación de Errores

Dentro del criterio lingüístico se considera un **error de adición** cuando el estudiante agrega algún elemento, ya sea de tipo gramatical o léxico, que no es necesario en el texto, ejemplo: “*entonces es necesario para tener sistemas para tratar el exceso del agua*” (S11, académico), en cuyo caso el estudiante agregó una preposición innecesaria. Por el contrario, un **error de omisión**, como su nombre lo indica, se refiere a la omisión de algún elemento lingüístico en el texto, por ejemplo: “*El artículo discute que este proyecto de ley sea muy importante para el futuro de \_\_\_ música chilena*” (S16, argumentativo), en esta oración el estudiante omitió el artículo definido. Mientras que un **error de falsa selección** corresponde a la utilización poco pertinente de algún término o elemento gramatical, por ejemplo: “*Su madre estuvo una persona optimista*” (S12, narrativo), en esta oración el estudiante utilizó el verbo estar (pretérito perfecto simple, 3ª persona singular) cuando el contexto exige el verbo ser (pretérito perfecto simple, 3ª persona singular).

### 3.3.3. SISTEMA DE NOTACIÓN DE ERRORES EN ELE

Sobre la base de la delimitación del tipo de errores que se considerarían para la clasificación, se procedió a construir un sistema de notación para el etiquetamiento de los errores del corpus textual. Para la clasificación de los errores fue necesario establecer etiquetas y los niveles y subniveles sobre los cuales se recolectaría la información necesaria para su posterior análisis. En la Tabla N°.2 se explicitan los niveles y subniveles de clasificación.

Categorías	Subcategorías	Descripción	
Palabra	Categorías gramaticales	Sustantivos, preposiciones, adjetivos, tiempos verbales, verbos, adverbios, artículos, pronombres, formas personales del verbo, verbo haber, verbo ser o estar y contracciones al y del.	
	Léxico	Léxico creado por derivación, morfemas radical y derivativo, palabras innecesarias.	
Oración	Concordancia	Sujeto y predicado.	
Frase	Nominal y verbal	-Concordancia entre los elementos de la frase: número y género. -Concordancia en el predicado.	
	Subyacentes e innecesarias	-Concordancia entre las frases que usan adjetivos y adverbios. -Adición de frases innecesarias.	
	Ortografía	Acentual	Agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.
		Literal	Correcto uso de las letras.
		Dierética	Uso de los diptongos, triptongos y los hiatos.
	Puntuación	Punto	Punto aparte, seguido, dos puntos.
Coma		Uso de la coma en diferentes casos.	
Párrafo y texto	Conectores textuales	Consecutivos, ilativos, argumentativos, adversativos, entre otros.	

Tabla N.º 2: Niveles y subniveles de clasificación

### 3.3.4. PROCESAMIENTO DEL CORPUS LINGÜÍSTICO

Los textos fueron analizados acorde con diferentes categorías correspondientes a los niveles de análisis lingüístico: palabra, frase, oración párrafo y texto. La tarea de etiquetamiento de los 85 textos (41 textos académicos, 22 narrativos y 22 argumentativos) consistió en identificar los errores a través de la intervención de un evaluador humano, quien debía marcarlos en una versión digital del texto, empleando el *software* especializado NVivo 10, con el fin de facilitar el procesamiento estadístico posterior. Una vez que se detectaba un error, seleccionaban la palabra o grupos de palabras del texto en que el error estaba presente y lo marcaban con la etiqueta correspondiente al error de entre las que consideraba la taxonomía y que estaban previamente ingresadas al archivo de NVivo 10. Con el fin de facilitarle a cada evaluador la tarea de etiquetar los errores, se preparó un archivo de base de NVivo 10 para ser utilizado en el estudio. En éste, dentro del apartado

*recursos* de la aplicación, se ingresaron como *elementos internos* las carpetas en donde almacenar los recursos que se utilizarían, es decir, los archivos con los resúmenes. Las carpetas creadas fueron cuatro: “Académico”, “Argumentativo” y “Narrativo”. En esta etapa del trabajo, se empleó un árbol que tenía 434 nodos. Para efectos del etiquetamiento por parte de los evaluadores, sólo se utilizaron los nodos finales de dicho árbol.

#### 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Como se señaló en la parte introductoria de este artículo, la investigación se inserta en un proyecto de investigación mayor (FONDECYT 1110812), cuyo propósito principal es desarrollar un STI que permita apoyar y mejorar la precisión lingüística de los aprendices de ELE en sus tareas de escritura. El tratamiento de los errores de escritura será apoyado través de un andamiaje de estrategias de feedback correctivo escrito generadas por un STI para ELE. Por esa razón, se requiere indagar de manera más específica en torno a los errores de gramática y ortografía, puesto que estos tipos de errores obtuvieron las mayores frecuencias en el corpus textual. La Tabla N°. 3 presenta los resultados generales obtenidos en el corpus textual de los 85 resúmenes de nivel B1. Se puede apreciar la distribución y frecuencias de los distintos tipos de errores identificados y etiquetados por los evaluadores con criterios lingüísticos (gramática, léxico y ortografía) y etiológicos (interlinguales e intralinguales). De un total de 2184 errores etiquetados en toda la muestra, el 87.6% corresponden a errores lingüísticos y 9.5% a errores etiológicos. En los errores lingüísticos, los de mayor frecuencia observados son los errores gramaticales con un 59.1% (errores de categorías gramaticales y de coherencia textual), 17.1% errores de ortografía (acentual, literal y dierética) y 11.4% errores de léxico. En cuanto a los errores etiológicos 137 son interlinguales y 71 intralinguales. En consecuencia, acorde con estos resultados se puede señalar que la mayoría de errores observados corresponden a errores lingüísticos y entre estos los más representativos son los errores gramaticales.

En cuanto a los **errores gramaticales**, se puede constatar también en la Tabla N°. 3 que los errores más frecuentes son aquellos correspondientes a las distintas clases de palabras del español, esto es, los **errores de categorías gramaticales** (sustantivos, verbos, artículos, preposiciones, etc.): 839 errores, (38.4%), seguidos por los **errores de coherencia textual**: 452 errores, (20.7%).

En lo concerniente a los **errores etiológicos interlinguales** (ver Tabla N°. 3), los de mayor frecuencia fueron los errores de **uso de la L1**, 65 errores, (3%) y en lo referido a los **intralinguales**, los **errores de sobregeneralización**, 60 errores, (2.7%). Este número mucho menor de errores etiológicos comparados con los encontrados en lo lingüístico está acorde con el nivel de lengua que se está analizando, las problemáticas, entonces, más bien parecen estar en el plano de la precisión lingüística que en el del proceso de adquisición o interlengua. Otro aspecto no menor que también podría explicar esta situación está dada en el hecho de que el español que presentan los estudiantes lo han aprendido, en su mayor parte, en contextos interactivos de clases presenciales, se trata, entonces, de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua más que de un proceso de adquisición o inmersión total tenido en sus países orígenes, antes de integrarse en los cursos de nuestro Programa de Español como lengua Extranjera, ELE-UdeC (<http://ele.udec.cl>).

FRECUENCIA DE LOS ERRORES EN TODA LA MUESTRA										
CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Fr. Abs	Fr. abs cat	Fr. Relat	Fr. Abs cat	Fr. Relat	Fr. Relat	
LINGÜÍSTICO	Palabra y oración	Gramática	Categorías gramaticales	839	839	38,4%	1291	59,1%	87,6%	
			Coherencia textual	Concor. Sintáctica	304	452				20,7%
				Puntuación	91					
				Conectores	57					
	Palabra	Léxico	Léxico inadecuado morfemas	138	249	11,4%	249	11,4%		
			Léxico por derivación	105						
			Léxico innecesario	6						
	Palabra	Ortografía	Acentual	278	374	17,1%	374	17,1%		
			Literal	55						
			Dierética	41						
ETIOLÓGICO	Palabra y oración	Interlingual	Uso L1	65	137	6,3%	208	9,5%		
			Orden de palabras	38						
			Analogía semántica	9						
			Traducción literal	25						
	Palabra y oración	Intralingual	Sobregeneralización	60	71	3,3%				
			Hipercorrección	5						
			Simplificación	6						
Otros	Errores de tipeo			62	62	2,8%	62	3%	2,8%	
Totales				2184	2184	100%	2184	100%	100%	

Tabla No. 3: Resultados generales de toda la muestra

Si nos centramos sólo en los **errores gramaticales** en lo concerniente a las **categorías gramaticales**, en el Gráfico N° 1 se ilustra que los errores de mayor frecuencia corresponden a las **preposiciones** con un 39%, a los **verbos** con un 26% y a los **artículos** con un 18%. Esto quiere decir que los estudiantes cometieron un mayor número de errores en sus textos cuando usaron las preposiciones en español, los verbos y artículos.

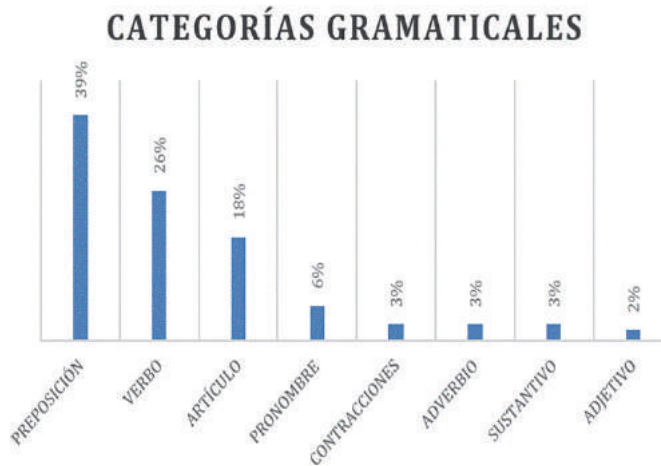


Gráfico N° 1: Frecuencia de Errores en Categorías Gramaticales

En el Gráfico N° 1 se muestra las frecuencias totales por cada uno de los grupos de errores etiquetados en todo el corpus textual. Se aprecia con claridad que los problemas de precisión lingüística que mayormente se observan en los textos producidos por los estudiantes de Nivel B1 de la muestra están a nivel de la **gramática** (59%) y de la **ortografía** (17%).



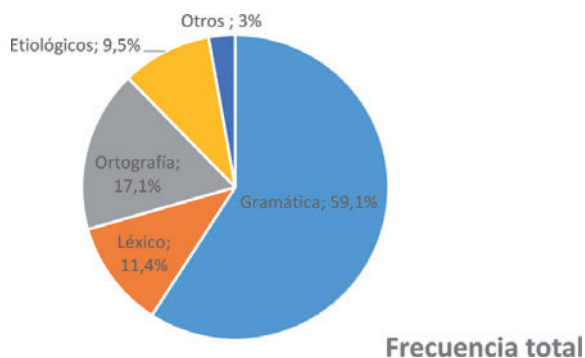


Gráfico No. 2: Resultados Generales de toda la Muestra

En lo que respecta a la subcategoría de errores gramaticales, denominados **errores de coherencia textual**, la Tabla N<sup>o</sup>. 4 evidencia los errores de mayor frecuencia con respecto a la **concordancia sintáctica entre sujeto y predicado** (276 errores), de estos 204 son de **falsa selección de género gramatical** y 72 errores de **número gramatical**.

Subcategoría	Tipo error	Fr abs	Fr %
Concordancia sintáctica	FALSA-SELEC-CG-Gen	204	67%
	FALSA-SELEC-CG-num	72	24%
Concordancia entre sintagmas	FALSA-SELEC-CG-suj-pred	22	7%
	OMI-sintag-nominal	6	2%
Totales		304	100%

Tabla No. 4: Frecuencia de Errores en la Concordancia Sintáctica

En lo relativo a los errores de **ortografía acentual**, se puede apreciar en el Gráfico N<sup>o</sup>. 2 que las **palabras agudas (42%)** son las que presentaron mayores complicaciones en cuanto a la tildación, seguidas por las **palabras esdrújulas (37%)** y las **graves (19%)**.

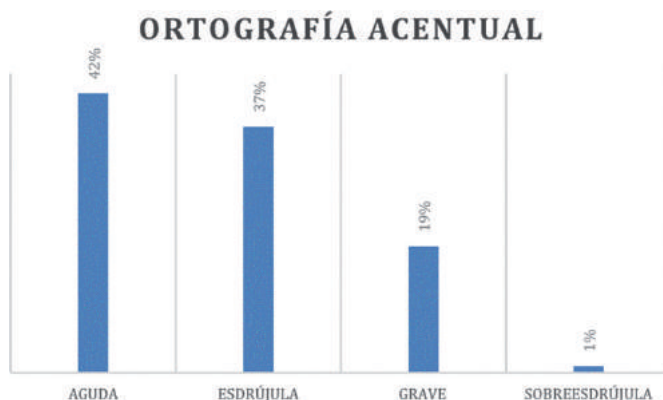


Gráfico No. 3: Frecuencia de errores en Ortografía Acentual



Sobre la base del análisis y los resultados hasta aquí ilustrados y con el propósito de delimitar un número de errores que permita avanzar en el diseño del módulo del tratamiento de errores del STI ELE-TUTORA, se seleccionó los 5 tipos de errores con mayor frecuencia de toda la muestra para constituirse en los candidatos para el diseño, implementación y procesamiento de los errores a través del STI ELE-TUTORA: preposición, ortografía, concordancia gramatical, verbo y artículo.

## COMENTARIOS FINALES

Este artículo ha centrado su atención en el análisis de errores para el tratamiento de errores gramaticales a través de un analizador automático de un sistema tutorial inteligente que funciona en el contexto de una plataforma de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. La fundamentación teórica y empírica del estudio realizado han evidenciado que la tendencia en el nivel de proficiencia para corregir los errores gramaticales debería privilegiar a las preposiciones, la ortografía acentual en lo que se refiere a las palabras agudas, esdrújulas y graves, la concordancia gramatical, el verbo y los artículos. Esta propuesta debería conducir al mejoramiento de la precisión gramatical de las formas lingüísticas seleccionadas para ser procesadas por el tutor inteligente. Como trabajo futuro se planifica efectuar estudios acerca de la percepción de los alumnos ante el reconocimiento de este tipo de errores y el *feedback* correctivo otorgado por el sistema.

Finalmente, queremos señalar que el propósito de este trabajo es el de contribuir a la investigación en el área de los sistemas tutoriales inteligentes para lenguas extranjeras y, de esta manera, responder al propósito final de apoyar la enseñanza/aprendizaje del español mediante sistemas computacionales dotados de técnicas de procesamiento de lenguaje natural que sean capaces de entregar ayuda adecuada y efectiva a fin de que los estudiantes puedan resolver de manera autónoma sus errores de lengua y mejorar así su precisión lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, Virginia (2009): «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16.
- CORDER, Pit (1967): «The significance of learner's errors», *IRAL*, 5, 161-170.
- ELLIS, Rod (1997): *Second language acquisition*, vol. 2, Oxford: University Press.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FERREIRA, Anita (2003): «Feedback strategies for second language teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems», Ph.D.Thesis, University of Edinburgh, Edinburgh, UK.
- FERREIRA, Anita (2006): «Estrategias de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera», *Revista Signos*, 39 (62), 379-406.

- FERREIRA, Anita (2007): «Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores», *Revista Signos*, 40 (65), 521-544.
- FERREIRA, Anita, Johanna MOORE y Chris MELLISH (2007): «A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for Intelligent computer-assisted language learning systems», *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17 (4), 389-422.
- FERREIRA, Anita y Gabriela KOTZ (2010): «ELE-Tutor Inteligente: Un analizador computacional para el tratamiento de errores gramaticales en Español como Lengua Extranjera», *Revista Signos*, 43 (73), 211-236.
- FERREIRA, Anita, SALCEDO, Pedro, KOTZ, Gabriela y Fernanda BARRIENTOS (2012): «La arquitectura de ELE-TUTOR: Un sistema tutorial inteligente», *Revista Signos*, 45 (79), 102-131.
- KOTZ, Gabriela y FERREIRA, Anita (2013): «La precisión gramatical mediada por la tecnología: El análisis y tratamiento automático de errores», *Revista Literatura y Lingüística*, 27, 217-240.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1992): *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid: Universidad Complutense.
- SPADA, Nina y Patsy LIGHTBOWN (1999): «Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition», *The Modern Language Journal*, 83 (1), 1-22.
- VÁZQUEZ, Graciela (1992): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.

# *Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE*

FERNANDO GARCÍA ANDREVA  
Universidad de La Rioja

## RESUMEN

El presente artículo trata de situar, en primer lugar, el componente prosódico de la entonación como un fenómeno esencial de la lengua y, por extensión, de su didáctica. Se recogen algunas de las aproximaciones teóricas de este aspecto, con especial atención a su posible aplicación en el entorno de la enseñanza de idiomas, concretamente, del español. A continuación, se plasman algunas reflexiones en torno a la actitud y aptitud de alumnos y profesores en relación con este rasgo suprasegmental. Posteriormente, se da noticia de algunos de los métodos que han tratado en mayor o menor medida esta materia. Por último, se realiza una síntesis que recoge las principales pautas que se han de tener en cuenta para abordar la docencia de la entonación, así como una orientación para integrar este elemento de la prosodia en el enfoque comunicativo.

1. Son muchos los especialistas en la enseñanza de la prosodia y, más concretamente, de la entonación, del español como L2 / LE, que han criticado la escasez tanto de estudios teóricos dedicados a este aspecto, como de su aplicación práctica en el aula (Gil Fernández, 2007; Cortés Moreno, 2002a; Poch Olivé, 1999; entre otros). El fondo de la crítica reside, en gran parte, en la insuficiente relevancia científica que esta materia ha venido presentando en relación con otras disciplinas lingüísticas, tales como el léxico o la morfosintaxis. Para destacar su importancia, varias de las opiniones que se han volcado al respecto alertan sobre las negativas consecuencias que depara un uso inadecuado de la entonación en la interacción comunicativa. En concreto, se le atribuye ser el causante de una gran cantidad de malentendidos interculturales (Gil Fernández, 2007: 397). También de desajustes estrictamente gramaticales, en lenguas cuyos patrones entonativos no coinciden, en sus funciones más básicas, con los esquemas del español, como, por ejemplo, el chino (Cortés Moreno, 2002a). E, incluso, se afirma que si no se codifican adecuadamente los sonidos del lenguaje y la entonación que los integra, la propia comunicación se puede ver afectada (Cantero, 1994: 249). En fin, al tratarse de uno de los elementos esenciales del habla, que caracteriza tanto al individuo como a su comunidad de lengua, no sorprenden afirmaciones como las del ilustre fonetista Navarro Tomás (1966: 7): “No se penetra enteramente en el dominio de una lengua mientras no se conoce la intimidad de su entonación”. O, en similares términos: la entonación “yace en el «corazón» del habla, en sus «entrañas» más íntimas” (Cortés Moreno, 2002b: 67).

2. Dejando a un lado estas hermosas prosopopeyas, comparto plenamente la opinión de quienes juzgan de medular la condición de este fenómeno prosódico dentro del entramado lingüístico. En efecto, hay que reconocer su función *gramatical*, que hace factible la distinción entre oraciones enunciativas e interrogativas absolutas.

Asimismo, la entonación cumple una función *discursiva*, que se puede observar en diversos niveles de análisis: así, una de sus funciones fundamentales, la *integradora*, resulta imprescindible para “transformar las palabras de unidades apelativas en unidades comunicativas, esto es, en enunciados” (Quilis, 1993: 425-7); por otro lado, la función *demarcativa* propicia, gracias a las pausas y/o a la ruptura de la línea de declinación, la delimitación de los diversos grupos fónicos del mensaje, los cuales revisten de sentido y estructuran los respectivos componentes sintácticos del discurso; la función *informativa* permite la distinción entre el tema (referencia consabida por el emisor y el receptor) y el rema (contenido nuevo) en un enunciado; mediante la función *dialogica* se marcan los límites de los distintos turnos de intervención en una conversación, ya sea por su finalización, su continuación o su interrupción; y su última función discursiva, la *ilocutiva*, resulta determinante, por ejemplo, a la hora de interpretar los efectos perlocutivos de un acto de habla, como cuando destacando la buena presencia de un helado, se pretende probarlo. Finalmente, la entonación revela una función *sociolingüística*, pues a través de ella se reflejan las características prosódicas de los grupos de habla en virtud de su origen geográfico, sociolecto, etc. Para el caso del español, hay que subrayar la excelente contribución que supuso el estudio de Sosa (1999), quien tuvo ocasión de demostrar que los patrones entonativos de la península y de América presentan, en general, bastantes coincidencias.

3. La expresividad de una lengua es casi infinita, y en parte viene determinada por la función paralingüística de la entonación, por medio de la cual mostramos nuestras reacciones hacia las cosas que percibimos o nuestros sentimientos. En opinión de Poch Olivé (1999: 34), el hecho de que esta ejerza dicha función, además de las lingüísticas previamente mencionadas, ha de tenerse especialmente en cuenta durante el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, ya que “está íntimamente relacionado con el concepto pragmático de «intención de comunicación»”. Admitiendo su crucial importancia, más controvertida parece, a mi juicio, la idoneidad de enseñar, por ejemplo, los patrones expresivos concretos de una lengua, habida cuenta de su posible carácter universal y de su espontaneidad. Resultaría, ciertamente, extraño practicar en una clase de L2 / LE cómo se entona, por ejemplo, la admiración, la reprobación o el sobrecogimiento, cuando, en la mayoría de las ocasiones, se trata de manifestaciones reflejas de verosímil universalidad. Ya algunos de los primeros especialistas manifestaron dicha particularidad a propósito de esta parcela significativa (por ejemplo, Navarro Tomás, 1966: 155; Gili Gaya, 1950: 61). En épocas más recientes, es conocida la opinión de Bolinger (1986), quien iba más allá de la entonación expresiva y cuestionaba, de manera general, la concepción arbitraria de este fenómeno prosódico, aun cuando aceptaba de él una cierta convención sociocultural. Apoyando esta hipótesis, aunque sea en parte, un estudio de Gussenhoven (2002, *apud* Lahoz Bengoechea, 2007: 712) sostiene la existencia de tres códigos biológicos (el código de la frecuencia —relacionado con la anatomía de la laringe—, el código del esfuerzo —relacionado con la energía mayor con mayores movimientos tonales— y el código de la producción —relacionado con el mecanismo de la respiración—) que aportarían diferentes valores significativos a los enunciados. Así, una inflexión tonal final ascendente (por ejemplo, *¿sabes si va a llover?*) conllevaría, por el código de la frecuencia, un valor informativo de ‘inseguridad’ o ‘interpelación’ y un valor afectivo de ‘sumisión’ o ‘amabilidad’, en tanto que una inflexión descendente

(*he oído que lloverá por la tarde*) dotaría de ‘seguridad’ o ‘aserción’ al mensaje y, en lo afectivo, denotaría ‘poder’ u ‘hostilidad’.

4. Pasaré a continuación, de manera fugaz —debido a las características de esta exposición—, a revisar algunos aspectos teóricos que pudieran tener cierta relevancia para la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE. En concreto, me referiré a algunos de los modelos de análisis entonativos que se han usado para la descripción del español, y que podemos encontrar expuestos en obras como la coordinada por Prieto (2003) o, de manera más sintética, en Hidalgo (2006). Cabe hacer una reflexión inicial, y es que en contraposición con la relativa facilidad de análisis y representación, gracias a los medios tecnológicos, de cuantos elementos integran la prosodia (*curva melódica, acento, pausas y ritmo*), existe, sin embargo, una variedad notable de interpretaciones científicas del fenómeno, que incide sobre lo que constituyen los elementos esenciales de estos rasgos suprasegmentales, y que, de alguna manera, revela la dificultad de esta materia. Tampoco el enfoque es el mismo en todos los casos, pues así como algunos métodos hacen hincapié en la producción de la entonación, otros se orientan más hacia la percepción. En cualquier caso, los resultados a los que llegan favorecen una mayor comprensión de sus valores semánticos, sus características fonéticas y su capacidad fonológica, aunque, también sea dicho, no han sido capaces de conducir, sin embargo, a una solución definitiva para enseñar la prosodia (Gil Fernández, 2007: 398).

5. La escuela británica propuso el *Análisis por configuraciones*, método mediante el cual se asignan determinados significados a los contornos melódicos de los patrones entonativos, distinguiendo en estos la *precabeza, cabeza, núcleo y cola*. Una aplicación similar llevó a cabo Navarro Tomás, para quien la inflexión final o tonema (formada por el núcleo y la cola del grupo fónico) era la parte más importante del enunciado. Para el caso del español como LE, el listado de patrones conseguido supone un interesante inventario de signos lingüísticos, si bien se ha criticado que, en su clasificación, se mezclen criterios semánticos, formales y pragmáticos (Hidalgo, 2006: 68). Con todo, la aplicación del trabajo del lingüista albaceteño se ha hecho patente en relación con algunos de los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, a los que luego me referiré.

La escuela americana, a su vez, presentó el *Análisis por niveles*, por el que se analizaban las curvas melódicas, excluida su parte central, asignando niveles relativos de tono a las sílabas más relevantes, a las que se marcaba su acento, y expresando la dirección de las inflexiones. Su clara proyección fonológica provocó cierta omisión de los aspectos fonético y semántico, por lo que su empleo en E/LE no parece muy recomendable. Apunta Gil Fernández (2007: 344) que, por ejemplo, no se indica “dónde se ha de realizar exactamente el cambio de un nivel a otro y cómo de marcado ha de ser el movimiento tonal que realicemos tanto en los niveles como en las juntas”.

Por su parte, la escuela holandesa, diseñó el *Modelo IPO* (Institute for Perception Research), que presenta cierto parecido al Análisis por configuraciones, pues también, desde una perspectiva fonética, analiza todos y cada uno de los segmentos del contorno melódico (en este caso, *prefijo, raíz y sufijo*). Gracias al modelo, se pretende llegar

a predecir la forma de las curvas entonativas, a través de los patrones melódicos, es decir, de los movimientos melódicos y las configuraciones, teniendo en cuenta que la entonación se rige por el fenómeno de la declinación. Al tratarse de un enfoque basado en la percepción, rehúye una representación cargada de puntos de inflexión, en pro de la estilización de dichas curvas, manteniendo únicamente aquellos patrones necesarios para su identificación. Y es, precisamente, esta característica metodológica la que lo hace interesante para la enseñanza de la entonación de una LE, puesto que la forma simplificada ayuda tanto a la producción como a la percepción y memorización. Se han destacado, eso sí, algunos inconvenientes relacionados con el tiempo requerido para su aplicación (precisa de una gran recopilación de datos) y con la escasa, pero consciente, atención a los aspectos lingüísticos (Garrido, 2003: 97-122).

El *Modelo de análisis métrico-autosegmental* de Pierrehumbert, de corte generativista, se centra en la identificación de los elementos contrastivos de todo el sistema entonativo y trata de determinar la combinación de tales elementos para una descripción fonológica de los contornos melódicos. Los tonos concretos (*H* y *L*, es decir, *alto* y *bajo*) se rigen por los acentos y las junturas, que son lo único relevante para el análisis. El nivel suprasegmental aparece independizado fonológicamente del segmental, si bien se ha de explicar la relación que la melodía presenta con respecto al propio enunciado. En la práctica, este modelo está siendo ampliamente utilizado, sobre todo en su versión más reciente, *ToBI (Tones and Break Indices)*, pero su aplicación al entorno del aula de idiomas es complicada, por su grado de abstracción y complejidad formal (Gil Fernández, 2007: 351).

El *Modelo Aix-en-Provence*, nacido en el seno de la universidad de dicho lugar, también surge de una concepción generativista, en tanto que la entonación se revela como un fenómeno supeditado a los niveles sintáctico y semántico. A diferencia de los anteriores modelos, su objetivo no se ciñe a la descripción de los componentes prosódicos de las lenguas concretas, sino también a las características comunes y contrastivas entre ellas. A través de un complejo análisis en cuatro niveles (físico, fonético, fonológico superficial y fonológico profundo), este diseño recaba información acústica, en función de los condicionamientos segmentales y los patrones entonativos de un enunciado, e información fonológica, como consecuencia de la estructuración funcional de la prosodia en unidades, y la comparación de tonos entre lenguas. La aplicación de este modelo todavía no se ha desarrollado plenamente, por lo que todavía presenta algunas lagunas (Baqué y Estruch, 2003: 144-149). En cualquier caso, su perspectiva de comparación de lenguas, siempre valiosa en la materia que nos ocupa, lo hace interesante para un futuro empleo en la enseñanza de idiomas.

Finalmente, el *Modelo culminativo*, la propuesta fonológica de Cantero (2002) resulta notable y novedosa. El autor considera el contorno entonativo como un signo lingüístico, con su respectivo significante (variante melódica típica o *alocontorno*) y significado (que se identifica con la *alidad*, la relación que dicho significante mantiene con otros contornos). En consecuencia, a tales rasgos fonológicos corresponderán otros rasgos fonético-acústicos. Desde esta perspectiva, todo *tonema* (término de Navarro Tomás reutilizado por Cantero para el 'signo lingüístico entonativo') presenta tres rasgos fo-

nológicos: /± Interrogación/ (en función de la inflexión final ascendente-descendente) /± Énfasis/ (por el carácter marcado-no marcado del contorno/, y /± Suspensión/ (de acuerdo con el contorno acabado-no acabado), y según esta propuesta, existen ocho tonemas que se oponen en español. Pues bien, en relación con la enseñanza de una LE, esta sencilla, pero completa, caracterización fonológica ofrece una sistematización del fenómeno de la entonación, capaz de servir de pauta para desarrollar los diferentes valores de los contornos melódicos; valores que, a la postre, desde la perspectiva gramatical y pragmática, importan especialmente a los aprendices de dicha lengua.

6. Me centraré, a continuación, en diversos aspectos relativos a la didáctica de la entonación, para lo cual comenzaré plasmando algunas reflexiones propias y ajenas, ya no de los contenidos (qué enseñar) y los métodos (cómo enseñar), sino de una cuestión previa al proceso del aprendizaje y de la enseñanza, es decir, las actitudes y las aptitudes. Dicho de otra forma, quisiera aludir ahora a la mentalidad y a las habilidades, pero no sólo de los aprendices, sino también de los profesores.

En relación con los primeros, se sabe que la edad es un factor determinante para la adquisición de la prosodia. Los niños dominan, sin esfuerzo, la entonación lingüística con 3 o 4 años. Sin embargo, los diversos valores paralingüísticos asociados al fenómeno se van asimilando y usando con el paso del tiempo —incluso hasta pasada la adolescencia—, por razones lógicas. Por ejemplo, parece poco probable que un niño use una entonación irónica, por la tipología de sus conversaciones. Pues bien, en otro extremo, se piensa que los aprendices adultos son ya incapaces de adquirir estas destrezas prosódicas porque sus órganos articulatorios están atrofiados. Sin embargo, aunque aquellos presentan factores fisiológicos adversos (lateralización cerebral, merma de la capacidad sensorio-motriz, etc.), no es acertado hablar de *atrofia* articulatoria. Según Poch Olivé (1999: 87-92), el problema de esta *incapacidad* puede residir en el control de la producción, el cual se realiza a través del sistema perceptivo. De otra forma dicho, sin una correcta percepción de las unidades entonativas, difícilmente se podrá llegar a una producción satisfactoria. Además, según Martínez Martín (1994: 284), “El «hábito articulatorio», [...] no existe en la entonación. En la entonación no hay memoria quinésica de su articulación; hay memoria de la melodía en sí misma y de los tonos que en un determinado idioma se establecen”. Por otro lado, existe otra creencia paralela muy común que consiste en considerar que la prosodia se adquiere de manera automática, casi pasivamente, cuando se tiene la experiencia de vivir en el entorno de habla de la lengua meta. No obstante, aunque el contexto extralingüístico favorezca la percepción y la producción, la entonación depende de otros factores, como la manera en que se organiza y estructura la información que se pretende transmitir, o el lugar del grupo entonativo donde se pone el foco de atención. Ello explica que muchos aprendices que ignoran esta circunstancia, aun pasando varios años en países de distinta habla, siguen manteniendo los mismos patrones melódicos de su L1 (Ramírez Verdugo, 2007: 564-5). En otras ocasiones, el problema no es cuestión de estructuración *melódica* de la información, sino de la propia identidad, o intimidad, del aprendiz, pues la pronunciación y, concretamente, la entonación, se asocian muy directamente con la propia personalidad, con la expresión de la afectividad, por lo que, para aprender un idioma se requiere una actitud abierta, en este sentido. Para la mejora de esta destreza, sostiene Cortés



Moreno (2002a: 42), se debe contar con una motivación especial y con voluntad para integrarse en otra comunidad lingüística, además de disponer, lógicamente, de tiempo para el estudio y la práctica.

En cuanto a los profesores, algunos comparten la misma creencia aludida de que la entonación simplemente no se puede enseñar, sino que se adquiere automáticamente (Gil Fernández, 2007: 398). Por ello, la preocupación en clase por corregir este aspecto pasa, muy a menudo, desapercibida. Para Cortés Moreno (2002b: 68-9), la experiencia del profesor, su buen *oído* y el contexto lingüístico y extralingüístico ayudan a que se produzca la comprensión de los mensajes de hablantes no nativos, sobre todo en sus niveles iniciales, con una entonación incorrecta, pero este hecho puede suponer un inconveniente para los mismos hablantes ante otro tipo de interlocutores, menos comprensivos ante los errores prosódicos. Por otra parte, resultan esclarecedores estudios como el de Osle (2009) que, aplicado al ámbito de la escuela secundaria inglesa, muestra los resultados de unas encuestas a los docentes donde expresan opiniones como: a) que la enseñanza de la pronunciación tiene una utilidad relativa; b) que sólo se han de corregir errores de pronunciación cuando afecten a la comunicación, puesto que el propio proceso de adquisición fonética de la L2 permite la autocorrección del alumno; c) que hay una falta de conocimiento general sobre metodología y técnicas de corrección fonética; d) que escasean los materiales didácticos de la pronunciación en el mercado; e) que los libros de texto presentan este aspecto de manera descontextualizada; o f) que la enseñanza de la pronunciación tiene poca presencia en cursos de formación del profesorado. El estudio revelaba, en fin, que el 80% de los informantes no considera suficientes sus conocimientos de fonética española. Y sobre este último aspecto, han llamado la atención varios autores (Santamaría, 2007; Gil Fernández, 2007; o Cortés Moreno, 2002a; entre otros). Además, a propósito de la destreza oral de la prosodia, se sorprende Santamaría (*op. cit.*: 1242): “Y es que de una forma inconsciente, pero muy paradójica, el profesor está dando importancia, y valorándola, a algo que, sin embargo... ¡no se enseña en clase!”. Algo que contrasta, por cierto, con la práctica habitual de corrección de la prueba oral en los exámenes para la obtención del DELE, donde se suele ser laxo en este aspecto.

Por tanto, y a modo de síntesis, hay que decir que la entonación sí es enseñable; que aunque durante el proceso de adquisición, un adulto no presenta las mismas condiciones fisiológicas y cognitivas que los niños, también puede acercar su pronunciación a la del nativo si tiene una actitud abierta y está motivado; que para una correcta entonación de los segmentos, es preciso percibir correctamente las unidades melódicas y saber estructurar adecuadamente la información; que el profesor, como profesional de la enseñanza que es, no ha de desestimar esta importantísima parte de las destrezas orales, y que, en consecuencia, debe poseer los conocimientos mínimos en fonética y, especialmente, en didáctica de la prosodia.

7. Un asunto complicado supone, para un centro, departamento o profesor concreto, la selección de contenidos de entonación como parte del currículo de enseñanza de la LE. Lo cierto es que ni los manuales especializados ni, mucho menos, los libros de texto suelen describir con concreción este aspecto, lo cual, huelga decirlo, entorpece la pre-



paración del docente en este terreno. Algunos de ellos se limitan a la descripción, mediante gráficos lineales de la curva melódica, de los patrones enunciativo, interrogativo absoluto y parcial, y volitivo. Otros, como el de Nuño y Franco (2008a, 2008b, 2008c), incorporan, asimismo, la entonación exclamativa, la de las enumeraciones o la de la distribución, además de relacionar la naturaleza fónica de la lengua con la ortografía.

Si examinamos el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, documento de obligada lectura en nuestros días, por el imperante enfoque comunicativo, comprobaremos que la entonación es, naturalmente, parte integrante de la competencia fonológica, aunque sus descriptores son meras valoraciones orientativas sobre la producción / percepción de la pronunciación del aprendiz. Así, a partir del epígrafe 5.2.1.4. (MCERL, 2002: 113-4), donde se describe la escala ilustrativa “*Dominio de la pronunciación*”, se pueden recopilar algunos criterios objetivos y subjetivos que intervienen en el fenómeno, de una forma similar a esta:

Nivel del usuario	Criterios objetivos				Criterios subjetivos	
	<i>Acento extranjero</i>	<i>Ausencia de matices significativos</i>	<i>Errores fonéticos</i>	<i>Producción ensayada</i>	<i>Esfuerzo del oyente</i>	<i>Entonación confusa</i>
<b>Básico</b>	+	+	+	+	+	+
<b>Independiente</b>	+	+	±	±	±	-
<b>Competente</b>	±	-	-	-	-	-

Afortunadamente, para lo concerniente al E/LE, y más desde el enfoque comunicativo, contamos con la excelente contribución del *PCIC*, que sí describe puntualmente los contenidos, por niveles, de cada una de las destrezas y subdestrezas. En lo que se refiere a la entonación, los temas relevantes son: a) la segmentación del discurso en unidades melódicas; b) la identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa; c) lo mismo, para la entonación interrogativa; y d) lo mismo, para “distintos actos de habla”. Desde mi punto de vista, esta segmentación es muy acertada, pues en ella se dan, de manera escalonada por niveles, desde las funciones estrictamente lingüísticas (apartados *a*, *b* y *c*), hasta las paralingüísticas y pragmáticas (apartado *d*); se aportan numerosos valores significativos de los contornos melódicos introducidos; se incorporan valiosos datos contrastivos de otras lenguas europeas; se incluye, también, la relación de la puntuación con la prosodia; y se apuntan, asimismo, algunas nociones básicas del fenómeno, como el *tonema*, como parte del aprendizaje consciente del aprendiz. Sorprende, eso sí, que muchos de los contenidos descritos coinciden, exactamente, con los expuestos más de sesenta años antes por Navarro Tomás, y no sólo en cuanto a la tipología de la unidades entonativas, sino a los propios conceptos teóricos, como las cinco clases de *tonema*, que se expresan en terminología musical (por ejemplo, «Tonema de anticadencia, 4 ó 5 semitonos»). Por tanto, la perspectiva del *PCIC*, parece ser, al menos en parte, la del *Análisis por configuraciones*, dando prominencia al componente semántico sobre el funcional (si bien a veces no están claros, en cuanto a prosodia se refiere, los límites entre función y significado). Por otro lado, y dada la naturaleza del enfoque comunicativo, compartimos la opinión de Porroche (1998: 260) de que el alumno extranjero que estudia español “debe realizar

ejercicios en los que, además de repetir un determinado esquema melódico, muestre su capacidad para, dadas una secuencia lingüística y una situación, utilizar la entonación adecuada y captar el significado de sus posibles variaciones”, sobre lo cual también alerta en varias ocasiones Gil Fernández (2007). El estudiante ha de ser capaz, a mi juicio, de dominar ciertas funciones pragmáticas, como presentar ordenadamente informaciones, indicar cuál es su parte más relevante, minimizar la irrelevante, marcar los temas y remas, ceder y tomar los turnos de una conversación, etc. (funciones descritas en Hidalgo y Quilis, 2012: 308). Además, es importante ofrecer a los aprendices “modelos auténticos de entonación que reproduzcan, en su conjunto, las funciones representativa, expresiva y apelativa del lenguaje” (Sánchez Lobato, 1994: 184).

8. La enseñanza de la pronunciación no ha gozado de mucha atención en las diversas metodologías didácticas de lenguas extranjeras surgidas desde el pasado siglo, hecho perfectamente descrito por Gil Fernández (2007: 126-152). Hay que destacar, entre los primeros intentos, el *Método (fono)articulatorio*, centrado especialmente en la articulación de los sonidos, como su mismo nombre indica. Se aplicaba por medio de espejos, transcripciones fonéticas, imágenes del aparato fonador, etc., y todo ejecutado desde la consciencia del aprendiz.

Los *métodos audiolingüísticos (Método directo, situacional y audio-oral)*, cuya preocupación por las destrezas orales era evidente, tampoco supusieron, sin embargo, una mejora en la instrucción del fenómeno. Influidos por la teoría conductista, conducían la producción hacia tediosas repeticiones de los modelos propuestos, y eso es algo que, en la actualidad, no se considera recomendable, al menos como única técnica.

Con la llegada del *Método comunicativo* cabría esperarse un mejor tratamiento de las cuestiones fonéticas, tanto segmentales como suprasegmentales, pero, lamentablemente, la revolución del diseño no ha afectado a esta parcela, y a día de hoy todavía constituye una gran asignatura pendiente (Cortés Moreno, 2002b). La explicación la podemos hallar en el mismo *MCERL*, donde se refleja que la finalidad del aprendizaje es el éxito comunicativo o, dicho con otras palabras, la inteligibilidad del mensaje. Por ello, la perfección de la prosodia, en este caso, no será una prioridad, mientras el mensaje sea entendible.

Por otra parte, conviene mencionar, por los buenos resultados obtenidos, y su original perspectiva y puesta en práctica, el *Método verbo-tonal*, que, por medio del aparato SUVAG-LINGUA, persigue el reconocimiento del sistema fónico, y cuya aplicación, en principio, se destina a ayudar a personas con deficiencia auditiva. Sobre este método, comenta Padilla (2007: 873): “Es evidente que el estudiante de una lengua extranjera no es un enfermo, pero [...] en muchos casos se comporta como si lo fuera”. Visión parecida a la de Matute (2006: 473-5), quien afirma que la enseñanza de la pronunciación puede verse beneficiada por las técnicas de la logopedia, pues, en cierto, modo, los hablantes de una L2 tienen problemas de articulación fonética semejantes a los que suscita la dislalia funcional. Pues bien, aunque precisamente el punto fuerte del método sea la percepción de los sonidos de la lengua, para su posterior producción, parece que, en la práctica, sólo se utiliza la entonación como recurso para la ejercitación y corrección

de las articulaciones más conflictivas. En cuanto a su aplicación en el aula, se propone “un mínimo de 60 horas de ejercitación exclusivamente oral para que los estudiantes aprendan a percibir primero, y a producir después, los diferentes sonidos de la lengua extranjera” (Padilla, 2007: 876).

Por su parte, pero también convencido los beneficios de una duradera instrucción inicial en la prosodia de la LE, Lahoz Bengoechea (2007) aporta unas indicaciones basándose en la *Teoría de la Relevancia*, por las que aconseja reproducir el mismo orden de adquisición de las curvas melódicas que siguen los niños en su aprendizaje de la L1. Su propuesta pasa por eliminar, en las primeras sesiones de instrucción, toda articulación de segmentos, para centrar la atención en la melodía.

Quisiera destacar, en fin, las excelentes guías didácticas que suponen los manuales de Gil Fernández (2007) y Cortés Moreno (2002a), a los que cito repetidas veces en este trabajo, y cuyas propuestas metodológicas encontramos altamente aconsejables. En realidad, ambas presentan varias concomitancias, pues las dos se enmarcan en el enfoque comunicativo, desde una perspectiva multidisciplinar, y no disgregadora; ambas conceden un papel prioritario a los rasgos suprasegmentales sobre los segmentos, motivo por el que aconsejan comenzar la instrucción con aquel contenido; la correcta percepción es, para ellas, la fase previa obligatoria para la producción; las dos están a favor de utilizar las nuevas tecnologías, como complemento pedagógico, así como materiales significativos reales; ambas subrayan la importancia de las interacciones comunicativas; etc., etc.

9. No sorprende ya, a estas alturas, el hecho de que no proliferen los manuales especializados, ni los métodos generales que aborden los contenidos didácticos de la prosodia, pues, como se ha visto, forman parte de un elemento tradicionalmente desatendido. Un análisis de varios de ellos, referidos al E/LE, publicados en España y en otros países, muestra que es precisamente fuera de España donde más atención se pone en el aspecto de la pronunciación, incluyendo la entonación (Carbó *et al.*, 2003). Por su parte, otro estudio de varios manuales de fonética y fonología con enfoque didáctico concluye, a propósito de las actividades en ellos contenidas, que las actividades de producción (mayoritariamente de práctica estructural) suelen ser menores en número y variedad frente a las de discriminación auditiva, y frente a los métodos de otras lenguas como el inglés. [...] Por otro lado, cabe destacar que en los métodos revisados se enseña la pronunciación a partir de la lengua escrita (Matute, 2006: 473).

10. A continuación, a modo de conclusión, trataré de sintetizar algunas de las pautas que, idealmente, recomiendan seguir los especialistas para enseñar la entonación en el aula, y lo haré priorizando sus respectivas fases: a) en cuanto al modo de enseñanza, hay que ser consciente de que antes de corregir, primero se debe instruir; que hay que partir de la práctica de la percepción hacia la de la producción; c) en referencia al tipo de enseñanza, es aconsejable comenzar con la implícita (o no verbalizada) para pasar, después, a la explícita (o verbalizada); además, es preferible realizar ejercicios grupales anteriormente a los individuales, para evitar la inhibición del alumnado; d) acerca de los contenidos, empezar con lo oral, antes que con lo escrito; y dentro de lo oral, primero

con lo suprasegmental y posteriormente con lo segmental; en cuanto a las unidades, trabajar los grupos entonativos cortos previamente a los largos, así como los patrones más frecuentes antes que los menos frecuentes; e) respecto a los medios, apoyarse antes en lo audiovisual que en lo escrito. A todo lo dicho, hay que destacar lo beneficioso de trabajar desde el primer día y de forma continuada, y añadir, asimismo, el valor de los gestos (por ejemplo, Grazia, 2010: 53) o el componente lúdico, sobre todo, en edades tempranas, para adquirir la entonación (Russo y Tocco, 1996).

11. Finalmente, y a pesar de que, a veces, se ha señalado al enfoque comunicativo como una de las causas del abandono didáctico de la entonación (Padilla, 2007: 872; Santamaría, 2007), creo que la naturaleza del enfoque es, cuando menos, perfectamente compatible con esta enseñanza. Muchos de los contenidos de otras disciplinas lingüísticas se pueden conectar con aspectos entonativos, siempre y cuando sean relevantes. Por ello, a continuación expondré algunas breves propuestas, a modo de ejemplo, que permitan poner en práctica dichos aspectos prosódicos en este contexto multidisciplinar. Así, se puede plantear la enseñanza de la ortografía, concretamente de la puntuación, relacionándola con la prosodia. Aunque esta proposición tiene muchos detractores, pues los segmentos puntuados no tienen por qué presentar contornos melódicos exactamente correlativos, lo cierto es que, en muchas ocasiones, la coincidencia es total, y así como la puntuación sirve para estructurar el texto, también puede ayudar a la identificación y producción de las unidades melódicas; por otro lado, en el nivel morfosintáctico, la instrucción sobre aquellos sintagmas y proposiciones asociadas con determinadas funciones sintácticas, como el vocativo, las subordinadas de relativo explicativas, las aposiciones, etc., podrían también relacionarse con sus correspondientes patrones entonativos; asimismo, cabría enseñar, en el terreno del léxico, algunas “expresiones institucionalizadas”, como enunciados breves—*un momento, por favor*—, núcleos o marcos oracionales —*Entiendo lo que dices, pero...*— o frases enteras con significado pragmático identificable —*¿Sabes una cosa?*— para aprender diferentes contornos melódicos (propuesta de Travalía, 2007). En definitiva, es posible la integración de este rasgo si se tiene los conocimientos y la voluntad para incorporarlo al currículo de E/LE pues, en realidad, siguiendo a Cortés Moreno (2002b: 67), “La entonación está presente en cualquier destreza”.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAQUÉ, Lorraine y Mònica ESTRUCH (2003): «Modelo de Aix-en-Provence», en P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.
- BOLINGER, Dwight (1986): *Intonation and its Parts: Melody in Spoken English*, Stanford: Stanford University Press.
- CARBÓ, Carme *et al.* (2003): «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera», *Estudios de lingüística*, 17, Alicante: Universidad de Alicante, 161-80.
- CANTERO, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

- CANTERO, Francisco José (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 247-256.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: MECD y Anaya.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002a): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002b): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», en *Didáctica (Lengua y literatura)*, 14, 65-75.
- GARRIDO ALMIÑANA, Juan María (2003): «La escuela holandesa: el modelo IPO», en P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco-Libros.
- GILI GAYA, Samuel (1950): *Elementos de fonética general*, Madrid: Gredos.
- GUSSENHOVEN, Carlos (2002): «Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology», en B. Bel, et al. (eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference*, Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, 47-57.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, Madrid: Arco-Libros.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio y Mercedes QUILIS MERÍN, (2012): *La voz del lenguaje*, Valencia: Tirant Humanidades.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto Cervantes.
- LAHOZ BENGOCHEA, José María (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en E. Balmaseda Maestu (ed), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 705-720.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Francisco Miguel (1994): «La esquematización de los modelos entonativos: un rasgo perceptivo, un rasgo gramatical y un recurso didáctico», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 281-288.
- MATUTE MARTÍNEZ, Cristina (2006): «Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE», en A. Álvarez et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, [2005])*, Gijón: Universidad de Oviedo, 469-476.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1966): *Manual de entonación española*, México, D.F.: Colección Málaga.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008a): *Fonética: elemental A2*, Madrid: Anaya.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008b): *Fonética: medio B1*, Madrid: Anaya.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008c): *Fonética: avanzado B2*, Madrid: Anaya.
- OSLE EZQUERRA, Ángel (2009): «Enseñanza de la pronunciación: creencias de los profesores de español en la escuela secundaria inglesa», *SIGNOS ELE*, [en línea], <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>

- PADILLA GARCÍA, Xose Antonio (2007): «El lugar de la pronunciación en la clase de ELE», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 871-888.
- POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1998): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera», en R. Fente Gómez *et al.* (eds.), *El Español como lengua extranjera: aspectos generales (Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE [1988])*, Málaga: ASELE, 255-264.
- PRIETO, Pilar (coord.) (2003): *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.
- QUILIS, Antonio (1999<sup>2</sup>): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos.
- RAMÍREZ VERDUGO, M<sup>a</sup> Dolores (2007): «La investigación sobre entonación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras», en P. Cano López (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*, vol. 1, Madrid: Arco-Libros.
- RUSSO, Marina y Maria Elisabetta TOCCO (1996): «Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla», en M. Rueda *et al.*, *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II (Actas del VI Congreso Internacional de ASELE [1995])*, León: Universidad de León, 407-412.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1994): «Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 175-186.
- SANTAMARÍA BUSTO, Enrique (2007): «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 1237-1250.
- SOSA, Juan Manuel (1999): *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid: Cátedra.
- TRAVALIA, Carolina (2007): «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 1021-1034.

# *El cine como mediador intercultural en el aula de ELE*

MARÍA ÁNGELES GARCÍA COLLADO  
Instituto Cervantes de Tetuán

ROBERTO ORTÍ TERUEL  
Instituto Cervantes de Tánger

## RESUMEN

El cine favorece la posibilidad de que los estudiantes realicen actividades significativas en clase de ELE, los alumnos nunca se quedan como espectadores impassibles ante la imagen cinematográfica, suelen reaccionar activamente mediante el intercambio de opiniones y experiencias personales. Podemos considerar el cine como un mediador, presenta situaciones comunicativas en toda su complejidad y ofrece claves para su interpretación, evitando choques culturales y malentendidos ocasionados, muchas veces, por la distorsión que causan los estereotipos. Se presenta la explotación didáctica de *Salvador. Historia de un milagro cotidiano* (2007, Abdelatif Hwidar, Premio Goya 2008). Este corto nos permite presentar contenidos culturales de difícil tratamiento en el aula y que pueden contribuir a superar dificultades de comunicación intercultural.

## INTRODUCCIÓN

El cine es una herramienta didáctica muy utilizada por los profesores de español, casi todos los docentes hemos propuesto alguna vez en clase a nuestros estudiantes el visionado de una escena —incluso de una película completa— para trabajar un contenido lingüístico, comunicativo o cultural. Gracias a la imagen fílmica muchos profesores han situado en pocos minutos a sus estudiantes en un contexto de comunicación específico, han hecho posible que en un abrir y cerrar de ojos los alumnos se sumerjan en otra cultura, ya que lograrlo solo con palabras quizás hubiera llevado algo más de tiempo. El cine puede contribuir eficazmente a una exploración de las representaciones actuales de la alteridad. Más allá de la incuestionable potencialidad didáctica del cine, nuestra propuesta se va a centrar en el impacto de las imágenes sociales y los estereotipos negativos que distorsionan la autopercepción de las personas y la comunicación, y cómo el cine en clase de español puede contribuir a su superación.

Está fuera de duda que los estereotipos negativos son una enfermedad social, ya que están hechos en base a opiniones y no a hechos, y suelen surgir durante conflictos o problemas al tratarse de una respuesta colectiva de carácter psicológico y motivacional. En líneas generales, los estereotipos nos facilitan y simplifican la comunicación (ya que hay estereotipos positivos y negativos), aunque en muchas ocasiones pueden llevar a ver a un grupo y sus caracterizaciones de manera exagerada, deformada, a elaborar una percepción basada en una generalización con pocos detalles, homogeneizadora e



inexacta. Recordemos que los estereotipos se aplican a personas que comparten atributos de cierta categoría, etnia, raza, procedencia geográfica, género, edad u orientación sexual, entre otros factores. En clase de español es importante estar alerta para que los alumnos no asuman pasivamente algunas informaciones que reciben (por los medios de comunicación, redes sociales, en interacciones cara a cara) como elementos constitutivos de la cultura española. En la clase de español se puede aprender a reconocer tópicos y, en el caso de los estereotipos negativos, romper la cadena de transmisión y reinterpretación de imágenes distorsionadas.

El cine nos puede permitir en el aula de ELE aprender a identificar las generalizaciones y las distorsiones de los clichés, de situaciones predecibles, y romper ciclos de rechazo a determinados grupos sociales y su estigmatización, ya que los estereotipos funcionan en la comunicación con un efecto cíclico. A través del cine se puede desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de ELE y, gracias a la imagen fílmica, acercarles a las diferentes mentalidades y maneras de entender la vida según las culturas. Los contornos de una cultura implican diferentes formas de conceptualizar el mundo, percepciones, creencias y formas de establecer relaciones interpersonales. De ahí que aprender a comunicar en una lengua diferente a la propia suponga, sobre todo, tener actitudes positivas hacia otros pueblos y culturas (Byram, 1995, 2001), establecer encuentros interculturales con hablantes que tienen distintas formas de pensar, de sentir y actuar.

La competencia intercultural favorece la eliminación de tópicos innecesarios, aunque los estereotipos son muy resistentes a cambiar incluso cuando la evidencia los desdiga (recordemos la vitalidad de los estereotipos basados en las diferencias regionales en España, ya que todos sabemos lo que se quiere decir cuando se califica a alguien de muy “catalán”, “madrileño” o “andaluz”, y es difícil impedir que esos estereotipos sigan funcionando en nuestro idioma). En efecto, la representación de los estereotipos en el lenguaje está al orden del día, se continúa diciendo que alguien se “despide a la francesa” cuando lo hace alterando las pautas vigentes en la cultura española (del estrechamiento de manos, al abrazo o a los besos en la mejilla).

Es importante tratar en clase de ELE los estereotipos negativos para evitar choques culturales que se podrían producir por la incomprensión del comportamiento ajeno, y el cine puede mostrar contextos significativos en los cuales los estudiantes de español aprenden a leer e interpretar emociones negativas que pueden aflorar detrás de un tópico (desconfianza, ansiedad, preocupación) (Oliveras, 2000). Para que la comunicación sea eficaz no sólo es necesario tener una lengua en común, sino conocer la cultura ajena, reconocer la propia y eliminar los prejuicios (Rodrigo Alsina, 1999).

### **TRATAMIENTO DE UN ESTEREOTIPO NEGATIVO: EL “TERRORISTA ÁRABE” EN EL CORTOMETRAJE *SALVADOR. HISTORIA DE UN MILAGRO COTIDIANO***

En este trabajo queremos llamar nuestra atención sobre los estereotipos negativos que hoy en día se representan sobre los árabes en los medios de comunicación y la cultura digital (cine, redes sociales, webs). Para ello nos hemos centrado en una experien-



cia didáctica que hemos desarrollado en nuestras clases con el cortometraje *Salvador. Historia de un milagro cotidiano*, del cineasta ceutí Abdellatif Hwidar (2007), que obtuvo el Premio Goya al Mejor Cortometraje de Ficción en el año 2008. Este cortometraje ha constituido nuestro material de base para la reflexión en el aula, y lo que nos llamó la atención fue que presentaba una historia de ficción basada en hechos reales: los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid. En líneas generales, podemos decir que la Academia de las Ciencias y Artes Cinematográficas de España premió este cortometraje porque vio un deseo implícito de que las personas que fallecieron en el atentado se hubieran salvado gracias a la inocencia de un niño, una visión idealista representada en el título *Salvador* (que hace alusión al pequeño protagonista del film) y el subtítulo *Historia de un milagro cotidiano* (como referencia a la salvación de víctimas por la intercesión de este niño).

Nos ha parecido interesante visionar en clase de español el cortometraje *Salvador* porque pretende remover nuestra visión sobre los árabes y los problemas racistas acentuados tras los atentados del 11 de septiembre en Nueva York en el año 2001, de acuerdo a las declaraciones a los medios del mismo director del film, Abdellatif Hwidar. El objetivo del cortometraje, tal y como ha comentado su director en alguna entrevista, ha sido llamar la atención a través del cine sobre los nuevos prejuicios surgidos contra los árabes en la última década, sobre el hecho de que en las sociedades occidentales se les ha puesto en el punto de mira, ya que se les escudriña y examina con lupa en fronteras, medios de transporte y eventos colectivos al asociarles con terroristas. Aprovechamos esta ocasión para subrayar que la transmisión de estereotipos negativos de los árabes por el cine es antigua (en medios de comunicación y películas se han transmitido desde hace décadas imágenes contradictorias en las que, por ejemplo, los árabes se han presentado como exóticos, malvados, fanáticos religiosos o poderosos jeques), se trata de imágenes unidimensionales, carentes de objetividad y razonamiento crítico a las cuales se han dedicado importantes ciclos de cine (Casa África, 2011; Instituto Cervantes, 2011).

Pensamos que es importante comprender los estereotipos porque, más que describir a un grupo de personas, lo que hacen es describir nuestra relación con ellos, subrayando los aspectos que más nos distinguen a los unos de los otros (Margarita del Olmo, 2011). Teniendo esto en cuenta, se ha señalado que los estereotipos orientan nuestra conducta, ya que nos hacen comportarnos con un grupo social de acuerdo con las ideas que se nos han transmitido a través de esa imagen. Si se identifica a todos los árabes bajo la categoría de “terroristas”, se ajustará nuestro comportamiento a tal etiqueta, la utilizaremos para predecir mínimamente su forma de actuar en la interacción social (el mecanismo en la comunicación sería, en primer lugar, el de asociar una imagen a un valor, luego, clasificar la persona y, después, predecir su comportamiento comunicativo).

De ahí la necesidad de este trabajo en la clase de español, ya que uno de los problemas más importantes del empleo de los estereotipos radica en que se trata de ideas muy simples, que se usan en situaciones comunicativas en que los hablantes necesitarían más información sobre su interlocutor (por distancia o desconocimiento, no se tiene

la suficiente competencia intercultural para comprender sus claves). Otro problema es que los estereotipos se comparten socialmente y, aunque una persona no haya tenido ninguna experiencia personal con árabes, puede transmitir exactamente la generalización de que son terroristas porque la ha escuchado de alguien, en especial si viene de un interlocutor o un medio de comunicación al que se le atribuyen conocimientos o autoridad sobre temas sociales.

## EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Nuestro objetivo en clase ha sido reflexionar y comprender este nuevo estereotipo negativo sobre los árabes que ha surgido a principios del siglo XXI. Para ello se ha visionado en clase de ELE el cortometraje *Salvador. Historia de un milagro cotidiano* que muestra una visión compleja y reflexiva sobre esta cuestión específica. Con el cortometraje *Salvador* hemos puesto el estereotipo sobre la mesa, ya que en el corto se le da visibilidad al relacionar directamente la imagen de un terrorista a una cultura y una religión específica. No obstante, queremos llamar la atención aquí sobre la originalidad del film, que utiliza un tipo de narración cinematográfica de segundo grado (Genette, 1972; Lozano, Peña Marín y Abril, 1982) al introducir un nivel de ficción dentro de la historia principal que le sirve de base, y un lenguaje fílmico que nos hace comprender los mecanismos psicológicos y subjetividad del protagonista del cortometraje.

Este análisis se ha realizado a través de preguntas de respuesta abierta, a modo de diálogo, con el objetivo de activar los conocimientos previos de los alumnos. Estas preguntas abiertas, antes y después del visionado del film, han servido de metodología con la que se han destacado aspectos relacionados con la consciencia intercultural de los alumnos, que eran estudiantes de nivel superior (MCER, C1-C2).

### I. ACTIVIDADES DE PREVISIONADO

**La imagen estereotipada.** La primera de las reflexiones que hemos realizado en clase ha sido sobre nuestra percepción de la imagen estereotipada. Hemos comentado a los estudiantes que para saber sobre las personas con las que nos relacionamos, solemos seleccionar características que nos permiten adscribirles a una categoría, de manera que sea posible crear expectativas mutuas en la interacción comunicativa. Se trata de experiencias previas, creencias, supuestos y opiniones —propias y ajenas— con las que construimos la información pragmática básica en la interacción (Escandell, 1996; Reyes, 1995). Sabemos, además, que en la conversación, sea quien fuere nuestro interlocutor, seguimos unos principios de cooperación que nos permiten intercambiar información de forma adecuada (tanto de forma explícita e implícita) (Grice, 1975).

De acuerdo a este punto de partida, antes de visionar el cortometraje en clase hemos propuesto comparar dos imágenes de personas que aparecen en el film y, a continuación, hemos pedido que las describan con cinco adjetivos, siendo determinante el bagaje social, cultural y lingüístico de cada alumno. Para ello, se habían seleccionado previamente las imágenes y luego se han mostrado a todos los alumnos en clase (gracias a una pantalla digital interactiva). Las imágenes han sido las siguientes:



Imagen 1



Imagen 2

Hemos pedido en clase que realicen esta descripción de forma rápida, sin demasiado tiempo de preparación (5 minutos), ya que en la comunicación solemos asociar, clasificar y predecir con rapidez el comportamiento y patrón comunicativo de nuestros interlocutores (por ejemplo, si hay una relación de igualdad o superioridad, simetría o asimetría, de pertenencia o no al mismo grupo, de distanciamiento o empatía) (Ortí, 2011).

A continuación, con las imágenes y la descripción anterior, hemos pedido a los estudiantes que elaborasen hipótesis sobre cómo sería el **comportamiento comunicativo** de cada una de estas dos personas en una situación de la vida cotidiana, por ejemplo, un medio de transporte público. Para orientar la reflexión hemos enunciado las siguientes preguntas: *¿Cómo crees que se comportarían contigo estas personas?, ¿piensas que te ayudarían si lo necesitas?*, y hemos pedido a los estudiantes que seleccionasen una de las dos opciones en la siguiente lista de alternativas:

- cercano / distante
- abierto / cerrado
- cordial / esquivo
- sensible / duro
- servicial / hosco

Para cerrar la activación de reflexiones y conocimientos previos, hemos pedido a los estudiantes responder a estas las preguntas:

- *Cuando hablas con un extranjero, ¿qué es lo primero que te llama la atención?, ¿su aspecto?, ¿su forma de hablar y gestos?, ¿su actitud y la distancia personal que establece?*
- *¿Cómo crees que los extranjeros ven a los españoles?, ¿conoces algún tópico sobre los españoles?, ¿cuál?*

- ¿Conoces alguna persona árabe? En tu opinión, ¿cuáles son los rasgos que más diferencian a los árabes de personas de otras culturas?, ¿conoces tópicos sobre los árabes?, ¿cuáles?

**El estereotipo entre estereotipos.** En la primera parte del cortometraje la acción se sitúa en un tren de cercanías. Bastantes pasajeros son inmigrantes. Recordemos que la llegada de inmigrantes a España en la década de los 90 fue muy importante, se trataba de personas de diferentes procedencias (según los informes, los países de origen del mayor número de ciudadanos inmigrantes fueron Ecuador, Marruecos, Rumanía y países de África Subsahariana). Estas comunidades de diferente signo cultural se fueron integrando en España en un proceso rápido desde el punto de vista económico (dedicándose laboralmente a distintos sectores productivos como la construcción, la agricultura y el comercio) y más gradual en lo que respecta a su adaptación e integración social (vivienda, educación, cultura). Como es bien sabido, esta transformación del panorama social en España rompió con la homogeneidad de la población (racial, étnica) y dio lugar al surgimiento de estereotipos provocados por choques y malentendidos en la convivencia, de ahí que la designación “inmigrante” haya pasado a ser una etiqueta bajo la cual se equiparan realidades de muy diverso signo.

Para contextualizar las imágenes sociales de los árabes en España con las de personas de otras culturas con las que comparten la etiqueta de “inmigrantes”, hemos pedido a los estudiantes describir, a partir de las imágenes del film, algunos pasajeros de este vagón:



Para orientar la reflexión de los estudiantes se han realizado preguntas abiertas como las siguientes:

*¿Cuál piensas que es el origen o procedencia de estas personas?, ¿a qué crees que se dedican?, ¿por qué viajan en este tren?*

Resulta evidente que, aunque estas personas son de distinto origen (África subsahariana, Caribe, América Latina), su actitud en el vagón del tren es muy parecida: todos son viajeros que se dirigen a sus lugares de trabajo o estudios, van ensimismados y sin relacionarse, leyendo, escuchando música o usando dispositivos móviles.

## **2. ACTIVIDADES DE VISIONADO**

Para la comprensión del film, ha sido importante diferenciar en clase las tres partes significativas del cortometraje, que se desarrolla en tres espacios y momentos diferentes (aunque del mismo día, el 11 de marzo de 2004): el vagón del tren de cercanías (por la mañana, antes del atentado), el apartamento del terrorista (muy temprano, a primera hora del día) y la casa de la familia de Salvador (por la noche). Asimismo, el tipo de narración cinematográfica es diferente en cada una de ellas, ya que la estructura del cortometraje está determinada por la cronología y el orden en el cual se desarrollan estas tres partes.

### **2.1. EL TREN DE CERCANÍAS**

En las primeras imágenes se define el contexto espacio-temporal principal del film, el cortometraje comienza en el vagón de un tren de cercanías. Gracias a un plano general vemos que el tren está atravesando un túnel (en el exterior está oscuro) y todos los pasajeros van en silencio. Este inicio nos permite localizar los acontecimientos del film y conocer a los protagonistas, ya que seguidamente la cámara va recorriendo los rostros de los pasajeros (deteniéndose significativamente en algunos mediante primeros planos). Como hemos podido constatar en las actividades previas, los pasajeros son en su mayoría inmigrantes y entre ellos viajan entremezclados nativos españoles. Cuando el tren de cercanías sale del túnel y entra la luz del exterior iluminando el vagón, se determinan los dos focos de atención del cortometraje, una familia latinoamericana y un viajero árabe que está sentado al fondo.

Hemos subrayado en clase la importancia de que ambos focos se hayan centrado en personas que han emigrado de su país, mientras que los nativos españoles observan lo que sucede entre estos dos focos. Y es que la historia del milagro se cuenta ya en este primer momento del cortometraje al conectar los dos focos a través del juego de un niño, Salvador, el hijo de la familia latinoamericana que juega al escondite con los pasajeros. Salvador juega a esconderse de su padre entre el regazo de los pasajeros, que van haciéndose sus cómplices, y va pasando de uno a otro hasta llegar al hombre árabe que está sentado al fondo del vagón y que lleva una mochila oculta entre sus brazos. El hombre árabe, al participar del juego con el niño y el resto de los pasajeros del vagón, experimenta un vínculo emocional y afectivo que inexorablemente le une a esas personas. El milagro se ha producido, ya que en el rostro de este pasajero (mediante un primer plano, en el que se resalta su mirada) podemos percibir que se ha tomado una decisión importante.

En clase de español hemos reflexionado sobre cuál puede haber sido el tipo de emoción que ha llevado al hombre árabe al arrepentimiento: la compasión, la lástima, la

empatía. Asimismo, nos hemos preguntado por nuestra percepción de este personaje, porque el milagro también significa que nosotros le comprendamos y nos identifiquemos mínimamente con él, con sus sentimientos positivos hacia el niño y, en consecuencia, con el resto de pasajeros.

Para orientar la reflexión hemos propuesto a los estudiantes una serie de respuestas abiertas:

*- Este personaje representa a uno de los terroristas del 11 de marzo, esconde una mochila-bomba bajo su brazo, en tu opinión ¿cómo reacciona el hombre ante el juego de Salvador, el escondite?, ¿se implica con el niño? Cuando el niño se esconde junto a la bomba, ¿qué crees que piensa este hombre?*

*- El cortometraje propone que el terrorista se arrepintió, ¿por qué? Bajo tu punto de vista, ¿qué sentimientos o emociones pudieron afectar a este hombre tras del contacto con el niño durante el juego? ¿Piensas que una persona puede arrepentirse en el último momento, dejar de lado sus objetivos y convicciones profundas, antes de cometer una acción que atenta contra otras personas?*

## 2.2. EL APARTAMENTO

A partir del momento en que se produce el milagro en el tren (el arrepentimiento del terrorista), la narración fílmica empieza a contarse “hacia atrás” y en cámara lenta. Mediante la cronología inversa y las imágenes que se van proyectando despacio, a una velocidad ralentizada, se instala un nuevo tipo de ficción en el cortometraje, un nivel subjetivo, cuya finalidad es acercarnos al protagonista árabe para conocerle mejor, saber qué tipo de persona es la que hay detrás del hombre árabe del tren. En esta segunda parte, el film se centra totalmente en este protagonista árabe y en las horas previas a su viaje en el tren de cercanías, ya que con las imágenes hacia atrás y a cámara lenta nos introducimos dentro de la cabeza del terrorista. El efecto fílmico que se busca es representar su subjetividad, expresar cómo el hombre árabe va recordando los pasos previos dados aquella mañana antes del viaje en tren.

De esta segunda dimensión que alcanza el film mediante la analepsis o *flash back*, hemos dado “marcha atrás” y hemos visto cómo el hombre entraba en el vagón, esperaba en la estación la llegada del tren, llegaba a la estación, salía de casa, bajaba las escaleras, esperaba vestido en su habitación, y se arreglaba en el cuarto de baño. Es en este momento cuando asistimos al descubrimiento de la identidad de este hombre, ya que antes del atentado había eliminado todos los signos externos (de vestimenta y atuendo personal, como la barba larga) que pudieran identificarle como musulmán y así, construyendo una imagen occidentalizada, poder pasar desapercibido, no parecer sospechoso. La mirada fija del hombre en el espejo del cuarto de baño es una metáfora de cómo nos vemos a nosotros mismos y de los conflictos internos que podemos vivir; también las imágenes del interior del apartamento, la oscuridad de la habitación y la luz que llega de fuera, es otra metáfora del peligro de vivir aislado, sin contacto social, sin estar integrado.

Para guiar la reflexión hemos propuesto algunas preguntas abiertas:

- *Vuelve a observar las imágenes 1 y 2, se trata de la misma persona pero con rasgos externos diferentes ¿cuáles son? Bajo tu punto de vista, ¿es fácil transformar nuestra apariencia?, ¿con qué finalidad lo hacemos? El interior de la persona, ¿se puede transformar tan fácilmente?, ¿por qué?*

- *Cuando vemos personas de culturas no occidentales comprobamos que su apariencia no es tan homogénea como la nuestra (sin entrar en las diferencias raciales o étnicas, que también existen en occidente), ya que la vestimenta, el peinado y la ornamentación personal suelen seguir pautas culturales al margen de la moda, vinculadas más a la tradición. En tu opinión, ¿es necesario que las personas de diferente origen se integren en España a través de transformaciones externas o internas? En el film se pone en evidencia que no podemos equiparar la imagen de un musulmán a la de un terrorista ¿por qué?, ¿crees que el hombre del tren respondía al estereotipo negativo del terrorista árabe?, ¿nos lleva a algo juzgar a las personas por su apariencia, por sus rasgos externos?*

### **2.3. LA CASA DE SALVADOR**

La última parte del cortometraje se conecta con la primera desde un punto de vista temporal, ya que vuelve al orden cronológico lineal. Esta tercera parte se desarrolla en casa de Salvador, ya de noche, cuando la familia está reunida frente al televisor que está emitiendo la noticia del atentado del 11 de marzo en Madrid. Mientras los padres acuestan al niño, que se ha quedado dormido en el salón, se ven en la pantalla las imágenes trágicas y el sonido sube cuando la información se centra en la mochila sin explotar que ha sido encontrada por la policía. Inmediatamente, los espectadores del film relacionamos la mochila con el hombre árabe del tren y con el niño Salvador. Es en este momento en el que se conectan los elementos narrativos del film y comprendemos su mensaje.

Para reflexionar sobre los atentados sobre los que trata el film, proponemos una serie de preguntas:

- *¿Recuerdas los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid? ¿Cómo recibiste la noticia, por otra persona o un medio de comunicación? ¿Cambió algo en la vida de los españoles por este atentado?, ¿qué cambió?, ¿sabes algo sobre las víctimas de los trenes (origen, procedencia, edad, profesión)?, ¿y sobre los autores del atentado, qué informaciones conoces?*

### **3. ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO**

El cortometraje propone que una de las mochilas de los atentados del 11 de marzo en Madrid no explotó porque el terrorista se arrepintió en el último momento, al conocer a Salvador. En clase de español hemos reflexionado a través de un diálogo sobre esta hipótesis:

- *¿Crees que es posible que un terrorista se arrepienta, tal y como sugiere el film?, ¿por qué?*

- *¿Crees que sirve para algo relacionar el aspecto de una persona extranjera para predecir su comportamiento social?*



## CONCLUSIONES

A través del análisis del cortometraje *Salvador. Historia de un milagro cotidiano* hemos abordado el tratamiento de los estereotipos en clase de español, ya que es necesario considerarlos en el proceso de aprendizaje de la lengua. Hemos utilizado el cine como herramienta didáctica para entender qué es un estereotipo, por qué y cuándo aparece, cuál es su función en la comunicación, cómo existen estereotipos positivos y negativos, así como la posibilidad de comprenderlos y evitarlos, incidiendo en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Mediante el film *Salvador* el cine ha servido como instrumento de motivación para el aprendizaje, al tiempo que ha permitido al profesor actuar como mediador intercultural en el aula. Con este cortometraje y la reflexión participativa de los estudiantes, el profesor ha podido establecer puentes entre la cultura de los estudiantes y la cultura meta, siendo consciente de que en un principio las percepciones y valoraciones de los estudiantes y el docente no tenían porqué coincidir, e incluso ser divergentes.

El visionado de *Salvador* en la clase de español nos ha permitido llamar la atención sobre un estereotipo negativo, el que equipara a los árabes con terroristas, lo cual ha sido una experiencia de gran utilidad para los docentes y los estudiantes. A través de la reflexión sobre el estereotipo negativo, hemos podido comprobar en clase que un estereotipo es una generalización elaborada a partir de un conjunto de rasgos que sirven para caracterizar a todo un grupo. Como toda generalización, el estereotipo representa solo una parte de la realidad, restringiéndola y tipificándola para comprenderla mejor. En el caso de los estereotipos negativos, la deformación o la caricaturización suelen ser mecanismos que responden al desconocimiento cultural, de ahí la importancia que en el cortometraje se da a la reflexión sobre la transformación de la apariencia del terrorista.

Con esta experiencia hemos intentado cumplir el objetivo docente de fomentar que los aprendices sean hablantes interculturales, flexibles, tolerantes, y con capacidad de adaptación a cada situación comunicativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASA ÁRABE (2011): *Estereotipos árabes en el cine occidental*, Ciclo de conferencias y proyecciones, 6-27 de mayo 2011.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DEL OLMO, Margarita (2005): «Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales», *Revista de Educación*, 7/XXI, 13-23.
- ESCANDELL, María Victoria (2006 [1ª 1996]): *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos: (1ª), y Barcelona: Ariel (2ª).



- GARCÍA COLLADO, María Ángeles y Roberto ORTÍ TERUEL (2013): *La mezcla de géneros en el cine actual. Explotación didáctica de la película "La comunidad" (Alex de la Iglesia, 2000)*, Editorial Universitaria Española.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- HWIDAR, Abdellatif, Salvador: Historia de un milagro cotidiano (Premio Goya, 2008), [en línea], <http://www.youtube.com/watch?v=wgamfRx1rkY>
- LOZANO, Jorge, Cristina PEÑA MARÍN, y Gonzalo ABRIL (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- ORTÍ TERUEL, Roberto (2011): «El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales a partir del cine», en *Educación intercultural y la enseñanza de lenguas*, vol. 3., *Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, [en línea], <http://practicaseneducacion.org>
- RODRIGO ALSINA, Miquel (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, n.º 22.



*Español académico para el aprendizaje integrado  
de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE):  
Experiencia de una investigación en curso con alumnado  
internacional en la Universidad de Alicante*

ANA MARÍA GIL DEL MORAL  
Universidad de Alicante

## RESUMEN

Este trabajo presenta los primeros resultados de la investigación predoctoral llevada a cabo desde 2010, en el marco de la enseñanza del Español Académico (EA), y sus implicaciones de cara al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la Universidad de Alicante (UA). El principal objetivo de nuestro estudio es medir la utilidad que para este tipo de alumnado representa recibir formación específica en EA al principio de su estancia a través del *Curso de Español Académico para alumnos extranjeros de la Universidad de Alicante*. Tras las cinco ediciones impartidas, hemos constatado la utilidad de dicho curso para la integración de estos en la vida académica y para mejorar el aprendizaje de contenidos en español.

## I. INTRODUCCIÓN

Desplazarse a una universidad española para empezar, continuar o finalizar estudios requiere desde el punto de vista lingüístico un esfuerzo extraordinario para el alumno extranjero, que llegado a nuestras universidades a través de un programa de intercambio, debe cursar materias y examinarse de ellas en una lengua en la que, en la mayoría de los casos, no dispone de las competencias ni destrezas necesarias. Asimismo, supone un reto sociolingüístico y pragmático pues además de encontrarse en inmersión en una cultura distinta, debe integrarse en un sistema académico desconocido y normalmente diferente. Partiendo de esta premisa, y tomando como contexto la Universidad de Alicante, decidimos realizar una investigación que nos permitiera saber cuáles son las necesidades reales de este tipo de estudiante y si supone algún beneficio para él recibir un curso de formación al principio de la estancia en Español Académico (EA), entendido este como “el código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez, 2004: 1130).

## 2. EL CURSO DE ESPAÑOL ACADÉMICO: CONTENIDOS Y EDICIONES

El *Curso de Español Académico para alumnos extranjeros de la Universidad de Alicante*, creado por la Dra. Susana Pastor Cesteros con un total de 20 horas lectivas, se ha pilotado del curso académico 2010-2011 al 2012-2013, y en total lo han realizado 100 estudiantes, de 21 nacionalidades diferentes y con edades comprendidas entre los 21 y los 37 años.

El nivel de español mínimo para poder matricularse en este curso es un B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que es el que suele exigirse en las bases de cualquier programa o beca de intercambio para optar a realizar una estancia académica en un país extranjero.

Aborda tres bloques fundamentales para ayudar al alumno en su integración académica:

- I. Introducción al sistema universitario español.  
Describe aquellos aspectos pragmáticos que le serán de utilidad a los estudiantes y el funcionamiento del sistema universitario español en lo que tiene de común y de diferente respecto al de sus países de origen.
- II. La expresión oral en universidad.  
Instruye a los alumnos sobre cómo tomar notas, interactuar en el aula y fuera de ella, evaluar información, y comprender a sus profesores y compañeros.
- III. La expresión escrita en la universidad.  
Determinado en función de las carreras de las que provengan los alumnos. Explica cómo producir diferentes tipos de textos académicos: apuntes, reseñas, comentarios, trabajos, exámenes, etc.

Los objetivos generales del curso son los siguientes:

- Que el alumno que ha estudiado varios años de español, pero se enfrenta por primera vez con la comprensión y producción de textos académicos orales y escritos desarrolle estrategias para un uso adecuado de esta modalidad de lengua.
- Que sea capaz de manejarse en una segunda lengua (en este caso, el español) con fines académicos, tanto desde un punto de vista lingüístico (comprender clases magistrales, redactar monografías y otros trabajos académicos, etc.) como desde un punto de vista sociocultural (entender el funcionamiento del sistema universitario en el que se realizará la estancia).
- Que pueda sistematizar los conocimientos que posee de manera intuitiva sobre el uso de su lengua materna en contexto académico para rentabilizarlos (evitando errores de interferencia o malentendidos culturales) e incorporar aquellos que difieran en la segunda lengua.

Las sesiones se imparten de manera intensiva en un período de dos semanas y son eminentemente prácticas, lo que permite una interacción continuada profesor/alumno y alumno-alumno. Además, esto sirve de modelo y ejemplo para la que ocurre durante las clases presenciales en la Universidad de Alicante, ya que la docencia del curso coincide con la asistencia a las asignaturas que figuran en el contrato de aprendizaje o *Learning Agreement* de los estudiantes. La metodología empleada pretende que los alumnos se familiaricen con los aspectos pragmáticos y funcionales de esta modalidad de lengua, y aprendan cuáles son sus rasgos y características propios (Gómez de Enterría, 2001: 11). El alumno debe participar activamente durante las clases y realizar trabajos en casa que presentará al resto de sus compañeros según el bloque que se esté trabajando.

Hasta la fecha se han sucedido cinco ediciones del curso, más una monográfica para estudiantes estadounidenses pertenecientes al programa de intercambio *Spanish Studies Abroad* (CC-CS), todas ellas en la Universidad de Alicante. Este último curso mantiene la misma estructura de bloques temáticos, pero adapta los objetivos generales a las necesidades específicas del alumnado anglófono y a las particularidades de su sistema universitario.

Durante la primera sesión se proporciona a los estudiantes un cuestionario de necesidades en el que se les pregunta acerca de cuál creen que es su conocimiento del español a la hora de realizar diferentes tareas y cuál es su grado de preocupación por mejorarlas. Asimismo, se les interpela acerca de la información sobre aspectos culturales de la vida en el campus y si conocerlos facilita su estancia. Posteriormente, redactan un texto breve sobre los motivos por los que han decidido matricularse en el curso y cuáles son sus objetivos.

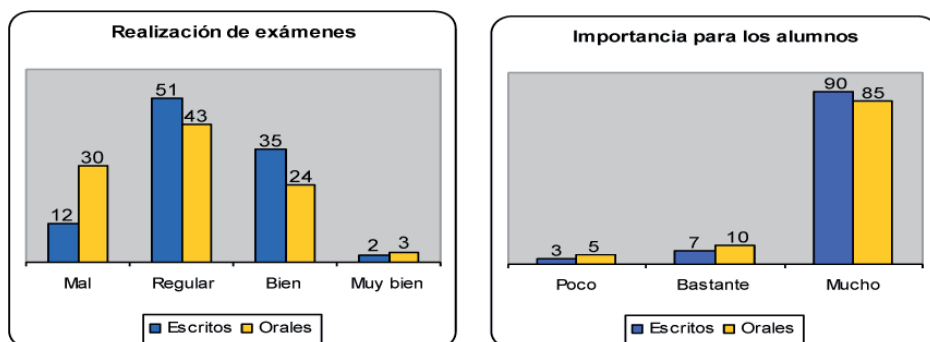
Este material recabado nos permite conocer cuáles son las expectativas de los estudiantes, cuáles son los aspectos que les plantean dificultades y si verdaderamente están motivados para trabajar en profundidad los contenidos que les serán de utilidad durante su estancia, sea esta para un cuatrimestre o un curso académico.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el análisis de los cuestionarios realizados podemos afirmar que entre los temas que más preocupan al alumnado destacan:

#### REDACTAR EXÁMENES.

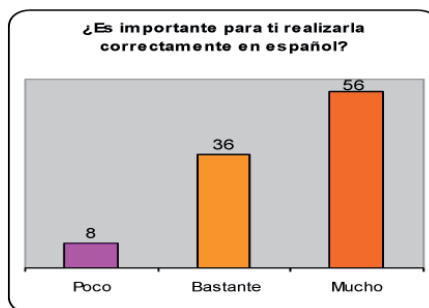
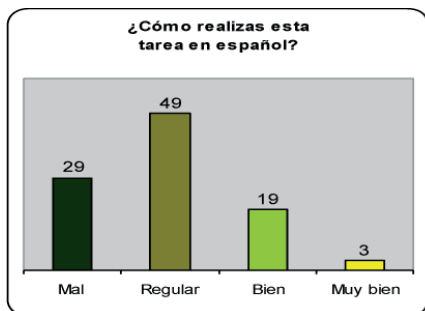
Las tablas que mostramos a continuación comparan cómo creen los alumnos que realizan pruebas orales y escritas en español en sus diferentes asignaturas (tabla izquierda), y cuál es su preocupación acerca de este punto (tabla derecha).



Vemos que el 63% considera que realiza *mal* o *regular* los exámenes escritos y el 73% los exámenes orales. Teniendo en cuenta que los exámenes orales en la Universidad de Alicante son cada día menos frecuentes, adquiere especial relevancia para ellos recibir

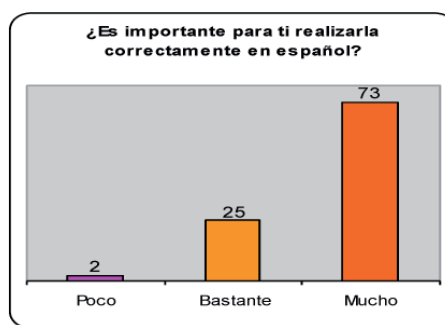
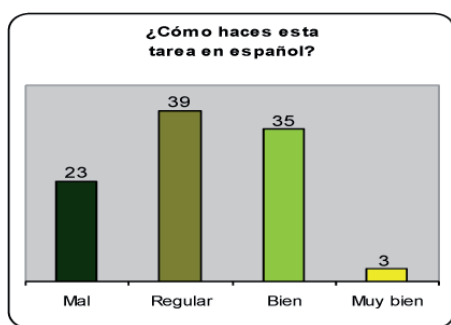
formación sobre cómo organizar los contenidos que han de plasmar en este tipo de texto para poder superar con éxito las asignaturas que cursan.

### REDACTAR TRABAJOS.



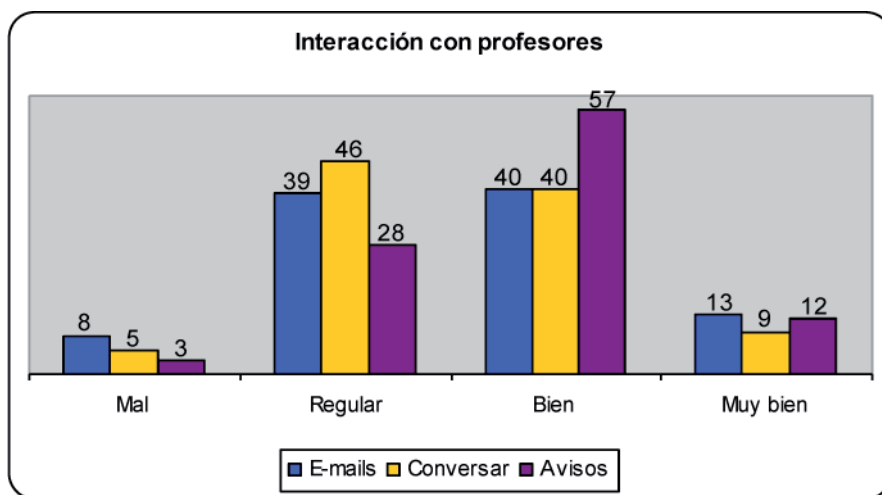
En este caso el 78% cree no saber hacer trabajos en español o no está seguro de que lo haga de manera correcta. Como ocurría en las tablas anteriores, la mayoría siente que se trata de un punto importante y se muestra preocupado por ello. Con la entrada del plan Bolonia, los estudios de grado cuentan con un sistema de evaluación en el que los trabajos de las asignaturas suponen entre un 30 y un 40% de la nota final, por lo que los estudiantes extranjeros deben prepararse para afrontarlo y obtener un óptimo resultado. Muy pocos son los que realizan el trabajo fin de grado (TFG), ya que suele ser habitual que los alumnos terminen los estudios en sus universidades de origen. Sin embargo, con la internacionalización de las universidades, cada día son más numerosos aquellos que se desplazan a otros países para estudios de master y doctorado, por lo que resulta indispensable que reciban una ayuda para la elaboración de trabajos fin de master (TFM) y tesis doctorales.

### HACER PRESENTACIONES ORALES EN CLASE.



Como decíamos en el punto anterior cuando hablábamos de Bolonia, el estudiante debe ser capaz de demostrar el dominio de una materia y la explicación de lo aprendido sobre un tema concreto mediante presentaciones ante el profesor. Por ello, el 73% muestra una gran preocupación por saber realizarlas correctamente.

## INTERACTUAR CON LOS PROFESORES.



En su relación con los docentes, ya sea durante las clases magistrales, las tutorías presenciales o virtuales, los correos electrónicos o avisos del Campus Virtual; los estudiantes solo se muestran algo más seguros en la lectura de los comunicados de los profesores. Aunque destaca el bajo porcentaje de alumnos en la franja de *muy bien*, con respecto a tablas anteriores, vemos que en esta se ha incrementado.

## 4. REFLEXIONES FINALES

Una vez finalizado el curso, mantenemos entrevistas individuales con los estudiantes donde nos comentan cómo les ha resultado la experiencia y en qué les ha ayudado. La mayoría dice haberse integrado mucho mejor en la vida universitaria al haber entendido qué diferencias significativas hay con respecto a sus universidades de origen y cuáles son los aspectos sobre los que tienen que prestar atención con el fin de evitar malentendidos culturales: organización de las clases, distribución del tiempo en el aula, el papel de la asistencia, sistema de calificaciones, las tutorías, revisión de exámenes, convalidaciones, etc.

Los alumnos dicen sentirse más seguros durante la participación en la clase al saber dirigirse al profesor y a sus compañeros (uso de registros, turnos de palabra, solapamientos, entonación y pronunciación, etc.). Por último, haber tenido la posibilidad de practicar las diferentes tipologías textuales académicas les ayuda a la hora de tomar apuntes, comprender los contenidos de sus asignaturas en español, saber cómo redactar un trabajo de investigación, resumir y organizar los contenidos para los exámenes escritos, etc.

Por tanto, podemos confirmar que participar en este tipo de curso enriquece la experiencia académica y permite al alumnado dar solución a las dificultades con las que va a encontrarse desde su llegada a la universidad. Además, le ayuda a ser consciente de

que puede aprender español a partir de los contenidos que estudia en las materias que cursa, que este es uno de los objetivos que persigue la movilidad estudiantil, y que los cursos de lengua general que proporciona el programa son insuficientes para desenvolverse en el entorno universitario español (Pastor, 2006: 14).

Por último, esperamos que esta investigación ofrezca un modelo para otras universidades españolas que cuenten con gran presencia de alumnado internacional en sus aulas y estén interesadas en la enseñanza del EA.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLÓ, Montserrat (coord.) (2007): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel y Óscar MORALES (2009): «Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos», en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona: Paidós, pp.109-128.
- GARCÍA PAREJO, Isabel (coord.) (2011): *Escribir textos expositivos en el aula: fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*, Barcelona: Graó.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (coord.) (2001): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edinumen.
- PARODI, Giovanni (2010): *Academic and professional discourse genres in Spanish*, Ámsterdam: John Benjamins.
- PARODI, Giovanni (2010): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Barcelona: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», *Marcoele*, 2, [en línea], <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- PASTOR CESTEROS, Susana (2010): «Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario», *Linguaggio e testi*, Università di Salerno, 71-88.
- SANZ ÁLAVA, Inmaculada (2007): *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- VÁZQUEZ, Graciela (2004): «La enseñanza del español con fines académicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1129-1147.
- VÁZQUEZ, Graciela (coord.) (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.



# *Teatro y expresión oral en clase de E/LE en Gabón*

DRA MARCELLE IBINGA  
C.R.A.A.L/E.N.S  
Libreville/Gabón

## RESUMEN

**Posicionamiento del problema:** Gabón tradicional, como otros países africanos tiene sus costumbres, sus hábitos: un chico africano por ejemplo, no tiene el derecho de hablar libremente en público aún menos una chica. Con el modernismo que introduce la escuela, las normas han cambiado. El teatro como medio didáctico es un recurso lúdico y educativo o sea, un vehículo de las emociones e ideas. También el teatro permite al alumno romper la rutina de la clase. Con él, el alumno es capaz de expresarse libremente sin vergüenza ni miedo.

**Objetivo:** El presente trabajo tiene como objetivo, relevar la expresión oral de los alumnos durante la clase de E/LE a través del teatro.

**Metodología:** utilizaremos una estimación cuantitativa y cualitativa. La muestra constará de 75 alumnos repartidos en dos aulas de cuarenta (40) y treinta y cinco (35) alumnos. La selección de los institutos se hará de manera accidental no probabilista: 1 aula en el público y otro en el confesional. Se recopilarán datos sobre la base de encuestas y entrevistas no estructuradas. Las variables medidas se seleccionarán a partir de un modelo conceptual desarrollado desde una perspectiva literaria.

**Beneficios:** Motivar más a los alumnos a que se interesen a la práctica del español a partir del uso del teatro.

## 1. INTRODUCCIÓN

El teatro es “un estupendo motor de motivación y de dinamismo para la clase de lengua” (Instituto Francés de Malabo, I.F.M, 2012). Este estudio del I.F.M. sigue explicando que el teatro es “una herramienta particularmente adaptada para establecer el vehículo entre expresión oral y corporal. Tomar conciencia de su cuerpo y clarificar su gestual, optimizan la comunicación en lengua extranjera” (I. F. M., ob. cit.). En la misma lógica, “las actividades teatrales en clase son una fuente lúdica y artística para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, el teatro en clase se integra de manera deliberada en una aproximación comunicativa del aprendizaje de las lenguas vivas y genera numerosas interacciones. Si ser práctico de teatro, cada profesor podía utilizar estas técnicas para dinamizar su clase, abordar nociones de gramática por el juego y en fin trabajar la oralidad en clase” (Sarramona, J, 1995:19), los resultados hubieran sido mejores. Sin embargo, el aprendizaje del español en Gabón todavía no ha alcanzado las metas fijadas por el Ministerio de la Educación y el Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N.) en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras en el caso del español, tampoco estudios sobre el teatro como

método pedagógico en la enseñanza de la expresión oral han sido realizados en nuestro país aunque sabemos que la enseñanza del español como lengua extranjera requiere usar el texto teatral en las clases. Pero en la práctica esto no se percibe claramente. Mientras las clases de lengua deben ser el momento privilegiado para aprender a comunicar porque “las actividades orales han existido siempre en los programas de enseñanza” (Miletic, 2004). Pues dominar el oral es igualmente ser capaz de moverse en todos los medios sociales, de no ser encerrado solamente en ciertas esferas (ídem). Por eso el teatro es el método ideal para llevar a nuestros alumnos a expresarse fácilmente. Hablar en lengua extranjera procura una satisfacción entre los alumnos y da por consiguiente, un sentido a la actividad. Los discentes, siendo ellos mismos en el centro de su aprendizaje, se nota entonces una implicación masiva en el aula. Entonces el presente estudio tiene como meta, explorar las barreras asociadas con los alumnos a la práctica de la expresión oral en clases de español, según una técnica de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa). El desarrollo de nuestra investigación se hará alrededor de tres grandes movimientos: la parte metodológica, la de la explotación de los datos y por fin el análisis de los resultados.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL**

Gabón es un país exolingüe en que el francés es la lengua oficial. En cuanto al español, es la segunda lengua extranjera estudiada en nuestros colegios e institutos después del inglés. La enseñanza del ELE en Gabón requiere objetivos entre los cuales, lo comunicacional. Así, el texto teatral siendo uno de los documentos exigidos en los programas, es necesario explotarlo en varios contextos para mejorar la enseñanza/aprendizaje de esta idioma en nuestro país.

### **2.2. CONTEXTO CULTURAL**

Gabón es país tradicionalmente oral con una estructura social con muchas reglas, muchas prohibiciones a las que el niño tiene que respetar. Entre éstas, quisiéramos evocar la toma de palabra. Dentro de las relaciones interpersonales, la palabra ocupa un sitio muy privilegiado. El niño no tiene derecho a tomar la palabra en público, y además su punto de vista no vale y no ha de decir nada aunque tenga algo que expresar. En clase de español, aunque el docente lo permita, será difícil para el joven gabonés ejercer el derecho de hablar cuando no esté acostumbrado desde su familia. Este contexto puede efectivamente justificar los problemas que tienen los alumnos a expresarse oralmente en clase de español. Por eso, el uso del teatro como método de enseñanza de la expresión oral en español es justamente el mejor medio para practicar la lengua. Porque los ejercicios de relajación, de respiración, etc., llevan los alumnos a dominar sus emociones y pulsiones, pues su miedo, a tomar la palabra ante sus compañeros.

### **2.3. OBJETIVO Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

Con este artículo queremos investigar el teatro y el drama en la mínima medida como métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera en Gabón. Con

este estudio queremos llevar los alumnos a que comuniquen oralmente en español. Sin embargo, en nuestro país, el uso del teatro como método pedagógico es poco explotado. Aunque Guinea Ecuatorial sea próximo de Gabón no constituye una fuente de motivación para expresarse en español. Tampoco aunque sabemos que los africanos tienen una tradición oral, se nota todavía desinterés a expresarse. Este desinterés puede tener su origen o en las representaciones estereotipadas que tienen los alumnos para con los ecuatoguineanos o en el hecho de no diversificar los métodos de enseñanza del español en Gabón. Por eso nuestro trabajo ha consistido en medir la expresión oral de los discentes durante una clase de español, con la meta de motivar más a los alumnos a que practiquen el español a partir del teatro. Con este estudio llegamos a que el drama y el teatro se encuentren en un campo interdisciplinario que da una visión amplia en cuanto método en la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestro país.

#### **2.4. POBLACIÓN AL ESTUDIO**

La muestra consta de setenta y cinco (75) alumnos repartidos en dos institutos: un instituto del público (*Lycée d'Application Nelson Mandela, L.A.N.M*) y otro del confesional (*Institut Immaculée Conception*). En cuanto a la repartición de las aulas, dos niveles fueron identificados: el tercer año del primer ciclo y el tercer año del segundo ciclo (año del bachillerato), divididos de la manera siguiente: cuarenta (40) alumnos del público para el primer ciclo y treinta y cinco (35) alumnos de la iglesia para el segundo ciclo. La selección de los institutos se hizo de manera accidental no probabilista. Hemos escogido Libreville por ser la capital política del país con gran aglomeración. Organizamos los niveles en grupos: el nivel del primer ciclo con cuarenta (40) alumnos, lo dividimos en cuatro (4) grupos de diez (10) alumnos; en cuanto al nivel del segundo ciclo, seleccionamos tres (3) grupos de (7) alumnos y 1 grupo de ocho (8).

#### **2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS**

Como ya dicho desde el principio, para nuestro estudio, hemos trabajado con los alumnos del tercer año del primer y segundo ciclos. Sobre los cuarenta (40) alumnos del público, había veinticinco (25) chicos y quince (15) chicas. En cuanto al instituto confesional, tenía veintisiete (27) chicas y ocho (8) chicos. El número elevado de las chicas en el confesional se justifica porque este instituto tenía antes como vocación principal acoger a chicas sin distinción de nacionalidad. Ahora, ya se puede ver a los chicos en mayoría. Trabajamos con todos los alumnos sin diferencia de sexo ni de edad.

### **3. RECOPIACIÓN DE DATOS Y VARIABLES**

Cabe señalar que de los setenta y cinco (75) alumnos de los dos institutos repartidos en cuarenta (40) y treinta y cinco (35), todos participaron al experimento. Los dos grupos tuvieron cada uno dos clases de español por semana de dos horas en cada aula. La primera sesión de dos horas contribuyó a dar una clase teórica para la iniciación al estudio del teatro porque es importante ver con los alumnos, unos contenidos teóricos y prácticos que deben servir de apoyo a la hora de estudiar textos teatrales. Así pues, esta clase consistió en explicar los diferentes términos como la escena, el

escenario, el diálogo, las acotaciones escénicas; el personaje, el actor, etc. En cuanto a la segunda sesión, sirvió a ejercitar los alumnos a conversar en español dándoles temas de la vida cotidiana y la una representación al final. La tabla 1 en seguida, muestra los ejercicios hechos por los grupos del tercer año del primer ciclo. Luego la tabla 2 es la representación de un texto teatral de García Lorca titulada, *La casa de Bernarda Alba* (1936). Hemos sacado datos en dos fases: la primera fase alude a las encuestas y entrevistas dirigidas a los alumnos; la segunda se basa en un experimento realizado a partir de ejercicios de drama y teatro.

#### **4. VALIDACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este apartado nos proponemos analizar los datos obtenidos de las entrevistas y encuestas dirigidas a los alumnos de los dos institutos. Así los resultados se basan en la cualidad que han tenido los ejercicios de drama y teatro. Con respecto al desarrollo de esta investigación, hemos sacado un tema relacionado con las representaciones sociales de los alumnos que pueden constituir barreras para la expresión oral en español como lengua extranjera en Gabón. Primero con este tema tres preguntas guiaron las encuestas: ¿Tenéis como vecinos a ecuatoguineanos? ¿Cómo se comportan? ¿Tenéis ganas de expresarse en español con ellos? En lo que concierne la primera pregunta, diez y siete (17) alumnos o sea 45% viven cerca de ecuatoguineanos en el grupo del tercer grado del primer ciclo; de los treinta y cinco (35) que preparan el bachillerato, once (11) alumnos tienen como vecinos a ecuatoguineanos, es decir 31,42%. A la segunda pregunta casi todos contestaron que se conducen muy mal con porcentajes casi iguales entre los dos niveles correspondientes a 95% para el primer nivel y 94,28% para el segundo. En cuanto a la tercera pregunta, la mayoría de los dos grupos contestaron por la negativa contra una parte abierta a expresarse en español o que intentan hablar en esta lengua, es decir 90% para el primer nivel contra 10% que negaron para el primer nivel. Para el segundo nivel 85,71% no tienen ganas de expresarse en español contra 14,28% de los que discuten en español con sus vecinos.

##### **4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Los resultados se basan en la cualidad que han tenido la pertinencia de las respuestas de los alumnos tanto en las encuestas como durante las discusiones. Nuestro análisis se hará en dos movimientos: el primero se relacionará con las preguntas de las encuestas que constituyen las barreras asociadas a la expresión oral de los alumnos; el segundo movimiento aludirá a las entrevistas que giran en torno a sus competencias y su motivación con respecto al uso del teatro como método para expresarse oralmente en español que constituyen las diferentes variables desde un estudio de caso.

###### **4.1.1. BARRERAS ASOCIADAS CON LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS**

Hemos resaltado dos barreras que pueden impedir a que los alumnos se expresen oralmente en español. La primera barrera, no menos importante que puede constituir un bloqueo en cuanto a la posibilidad de expresarse oralmente, es la actitud de los alumnos en sus familias. Pues varios alumnos o sea treinta y cinco (35) para un porcentaje de

87,50% para el primer ciclo, contra 34,28% para el segundo, no llegan a expresarse de manera abierta con sus padres. Para ellos, las discusiones deben venir de los mayores y no de los pequeños. Es lo que les inculcaron sus padres. Según estos alumnos, hablar de manera libre es sinónimo de mala educación. Frente a esta actitud, es difícil para estos jóvenes, al llegar en aula, tener reflejos de expresarse delante de los demás. Sin embargo, notamos al menos que el porcentaje del segundo ciclo es bajo, lo que significa que como son mayores de los del primer ciclo, llegan a imponerse en sus familias rompiendo los tabúes que existen.

La segunda barrera identificada arriba se relaciona con las representaciones estereotipadas que tienen los alumnos para con los ecuatoguineanos que pueden impedir a estos jóvenes expresarse en español. Antes de pasar al análisis de las respuestas de los alumnos, cabe presentar brevemente la historia de Guinea Ecuatorial. En efecto, este país que es vecino de Gabón ha conocido una huida importante de su población durante la dictadura del primer presidente que era Macías Nguema desde 1968 hasta 1979. Frente a esta situación, Gabón conoció una invasión migratoria de los ecuatoguineanos. Al llegar en nuestro país, se instalaron en varios barrios sobre todo en uno que se llama *Atsime tsose*. La mayoría de la gente que vive ahí es ecuatoguineana. Entonces por ser este barrio, un barrio gabonés, claro que encontró este pueblo a gaboneses ya instalados. También al llegar no dejaron sus hábitos, sus comportamientos. De éstos podemos decir que la venida de los ecuatoguineanos no se hizo sin ciertos cambios negativos en el comportamiento de la sociedad gabonesa. Este pueblo vino a Gabón en general sin calificación ni diplomas para poder ganar lealmente su vida. Desgraciadamente, a veces no fue el caso muchos se lanzaron en delitos. Pues un odio se instaló para con los ecuatoguineanos. A este efecto, en las respuestas de los alumnos, notamos que el rechazo a expresarse en español viene de las representaciones que tienen de esta gente. Por eso el porcentaje bajo obtenido de los alumnos que no se expresan en español es real, porque “las informaciones que dispone un individuo sobre un objeto particular constituyen también su bloque de creencias sobre el objeto. Estas creencias pueden ser motivadas por informaciones, objetivas, como pueden apoyarse sobre prejuicios o estereotipos. También pueden ser modificadas y evolucionar (Castellotti. *et al.*, 2002: 7-8). En efecto, los estereotipos presentados por gaboneses para con los ecuatoguineanos afectan las relaciones con este grupo (60% en el primer ciclo y 82,30% en el segundo contestaron que el comportamiento negativo de los ecuatoguineanos en la sociedad impide las buenas relaciones). La afección se nota en el hecho de que pocos jóvenes gaboneses se expresan en español, también en su actitud a no emplear a un ecuatoguineano de manera sistemática para un trabajo, mientras la proximidad geográfica y cultural debería constituir un leitmotivo para aprender y hablar el español. Entonces que sean las representaciones estereotipadas o la falta de palabra en las familias, son un verdadero freno para los alumnos en cuanto a la adquisición de las competencias en expresión oral.

#### 4.1.2. PRIMERA VARIABLE: LAS COMPETENCIAS ORALES DE LOS ALUMNOS

Hemos medido las competencias de los alumnos a partir de un experimento basado en ejercicios de drama y teatro que aparecen en las tablas que siguen.

Nombre del ejercicio	Tipo de ejercicio	Duración	Explicación del ejercicio
La madre	Improvisación	15 minutos	Escena sobre una madre, jefa de familia
El conflicto entre padres y niños	Improvisación	15 minutos	Conflicto entre los padres y su hija sobre el novio de su hija
Una escena enamorada	Improvisación	15 minutos	Un chico se enamora de una chica de la clase
Miembros de una familia	Teatro	15 minutos	Dramatización de la escena

Tabla 1: Grupo 1

Nombre del ejercicio	Tipo de ejercicio	Duración	Explicación del ejercicio
Pequeños diálogos (experiencia del duelo por las 5 chicas de Bernarda)	Calentamiento, relajación, concentración e imaginación	25 minutos	Los alumnos tienen que imaginar el desarrollo de la historia representada
Pequeños diálogos (El sentimiento de amor vivido por Adela)	Teatro: trabajar el texto (Distribución de los roles)	25 minutos	Crear una historia con unas frases en relación con el tema
El conflicto de generación entre Bernarda y sus hijas)	Teatro Calentamiento, relajación, concentración e imaginación	40 minutos	Una puesta en escena de de la historia

Tabla 2: Grupo 2

Como lo notamos en la tabla 1 y 2, en el inicio del experimento, hicimos pequeños ejercicios que no llevaban gran duración en los dos grupos. Al finalizar el experimento, hicimos un ejercicio de teatro un poco más grande. Tampoco era una obra de formato espectacular pero con la cual trabajamos más una puesta en escena. La particularidad de esta escena es que los alumnos llegaron a reducir el texto *la casa de Bernarda Alba* (ídem) escogiendo los grandes movimientos de esta pieza como: “la experiencia del duelo por las 5 chicas de Bernarda”, “El sentimiento de amor vivido por Adela” y “El conflicto generacional entre Bernarda y sus chicas”. Así hubo tres representaciones según los temas identificados arriba. Las dos primeras escenas duraron veinticinco (25) minutos y la tercera cuarenta (40). La enseñanza del español lengua extranjera en Gabón tiene entre otros objetivos, llevar los alumnos a que adquieran competencias comunicativa e intelectual. La problemática de la competencia oral puede resumirse en las preguntas siguientes: ¿cómo desarrollar la expresión oral de los alumnos en cualidad y cantidad? ¿Cómo favorecer la expresión oral de manera espontánea? La primera pregunta nos llevará a proponer las condiciones de expresión oral, mientras la segunda, tiene relación con el docente a quien incumbe el papel de suscitar la comunicación afín que ésta sea interesante, espontánea y natural. En lo que atañe a las condiciones de expresión, varias de éstas pueden ser un obstáculo a la expresión oral. Una de ellas es la disposición de los alumnos en el aula. Es fácil hablar a una persona que está frente a nosotros que una que nos muestra su espalda. Este elemento, lo hemos relevado al principiar el primer ejercicio del grupo 1 aunque el ejerci-

cio pareciera interesante. Muchos alumnos de diferentes grupos no llegaron a participar en las discusiones, porque como lo dice Miléna Miletic (ob. cit.): “una prestación oral de mala calidad por los aprendientes puede provenir (...) de las condiciones pocas favorables a la expresión oral. Estas condiciones no son sólo de orden material, sino de orden comportamental...” En estas condiciones, obligamos a los que tenían la palabra a hablar muy fuerte. Para Miléna Miletic, hablar fuerte no basta para que toda la clase capte el mensaje. Lo mejor según ella, es que, “la disposición del aula en “U” desempeña un papel importante en la comunicación” (ídem) en clase y suscita la motivación del grupo-clase.

#### 4.1.3. SEGUNDA VARIABLE: LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

Los cuadros que vienen a continuación presentan los números y porcentajes del grado de motivación de los alumnos del primer ciclo de cuarenta alumnos y luego del segundo ciclo:

##### 4.1.3.1. LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO

Temas	Alumnos	Porcentajes
Madre	10 alumnos	25%
Conflicto y amor	30 alumnos	75%
Familia	20 alumnos	50%

Cuadro 3: Los alumnos motivados

Temas	No motivados	Porcentajes
Madre	30 alumnos	75%
Conflicto y amor	10 alumnos	25%
Familia	20 alumnos	50%

Cuadro 4: Los alumnos no motivados

La motivación de manera general es la cosa que todo el mundo comparte en el sentido en que, que sea un docente o un alumno en medio escolar, hacen referencia a la motivación para explicar el bien y el mal comportamiento. Es también una especie de concepto que no se puede explicar. Se sabe que la motivación está o no está; se describe sobre todo los resultados, los efectos de su presencia o de su ausencia (Mérien Stamboli, 2009). Esto lo hemos notado con los diferentes grupos. Observando el desarrollo de los ejercicios de conversación, notamos que todos los grupos no tenían el mismo nivel de expresión oral, tampoco tenían la misma motivación. Con respecto al cuadro 1 y al tema sobre “la madre”, dentro de los 4 grupos del primer ciclo, sólo 1 grupo diez (10) alumnos eran interactivos o sea 25% del grupo-clase. Mientras 75% de los alumnos es decir tres grupos conversaron sin problemas en cuanto a los temas del “conflicto” y el sobre “una escena enamorada”. Si comparamos los resultados, notamos que les interesaron más el segundo y el tercer tema. Este interés de los alumnos por estos temas puede justificarse por el hecho de ser sujetos de actualidad. En cuanto al cuarto tema “la familia”, tampoco llamó la atención de todos los grupos; sólo 50% o sea veinte (20)

alumnos de los cuarenta (40) debatieron. Estos alumnos llegaron a concebir el texto respetando el papel de cada personaje.

#### 4.1.3.2. LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO

En lo que se refiere al segundo cuadro que hace referencia al tercer grado del segundo ciclo, nivel que tiene el bachillerato al final del año, diploma que abre las puertas de los estudios superiores, relevamos disparidades enormes entre este nivel y el primer analizado arriba. Estas diferencias se notan tanto a nivel de los ejercicios de conversación como de la puesta en escena de los temas. Dentro de los cuatro grupos, sólo un grupo de ocho (8) llegó a comunicar o sea 22,85% de todos los alumnos de los treinta y cinco (35) que compone este nivel.

Al notar la reacción de los diferentes grupos partiendo de todos los alumnos, notamos que los del primer ciclo son muy motivados a expresarse en español. Los resultados de las encuestas nos muestran bien que la motivación aumenta en general con el uso del drama (al escribir ellos mismos los textos). Y del teatro, hemos notado que la motivación aumenta en el caso de abordar temas de amor o del conflicto con los padres. Con estos ejercicios de drama y teatro no se ha podido controlar y bien dirigir los intereses de los alumnos porque la forma libre es decir la improvisación, hace que cualquier cosa pueda ser inventada. Entonces la motivación por estudiar español en el caso de este experimento, será la motivación inmediata por lo representado en clase. Es de notar también que durante el experimento, los docentes nos confiaron que han escuchado hablar sus alumnos más que antes y han cogido gusto por hablar el español con sus compañeros. En definitiva, conviene decir que el teatro se presenta como una actividad que aborda con éxito las variadas situaciones de comunicación y potencia la expresión oral entre los alumnos (Marcelle Ibinga, 2008: 31). A partir de lo visto arriba, hemos observado que el drama y el teatro son métodos pedagógicos que podrían interaccionar con la motivación. Ya que los ejercicios de drama y teatro obligan a anuncios de estrenos o metas en los ejercicios, es la variación de las actividades y el teatro no es una competición en su forma sino una cooperación.

#### 4.2. TERCERA VARIABLE: EL APORTE DEL TEATRO EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ORAL EN CLASE DE ELE

Abordando el tema de la tercera variable, queremos saber lo que piensan los alumnos de estos institutos del hecho de expresarse a partir del teatro identificando tres preguntas según los cuadros que siguen:

##### 4.2.1. Respuestas de los alumnos sobre el uso del teatro

Respuestas	Alumnos	Porcentajes
SÍ	22	68,85%
NO	13	37,14%

Cuadro 5: Pregunta 1 ¿Es una buena manera de estudiar el español mediante el método tradicional?



Respuestas	Alumnos	Porcentajes
SÍ	30	85,71%
NO	5	14,28%

Cuadro 6: Pregunta 2: ¿Es un buen método expresarse el español a partir del teatro?

Respuestas	Alumnos	Porcentajes
SÍ	15	42,85%
NO	20	57,14%

Cuadro 7: Pregunta 3 ¿Puedes usar las frases que has aprendido por escrito?

Lo que podemos relevar en estos resultados es que muestran que los alumnos son bastante satisfechos de expresarse en español a partir del teatro comparando a los 37,14% que prefieren continuar estudiando el español a partir del método tradicional (estudio de texto). En este método tradicional, los alumnos saben exactamente lo que el docente exige y no necesitan contribuir con mucha creación personal. El resultado puede ser debido a que la meta es muy clara en el caso de la afirmación sobre practicar el español con el texto. Por eso nos alegró que el porcentaje de los que afirmaron que es mejor practicar la lengua a partir del teatro, (lo que indica la realidad en nuestra investigación), era una mejor opción para los participantes. Durante el experimento, notamos que muchos ejercicios crearon reacciones verdaderas entre muchos alumnos. Un alumno nos confió que entre sus compañeros, habían tenido una conversación tan tensa y riquísima que no podían terminar el ejercicio. Lo vemos como un signo de que se han identificado con la situación. Han podido ahora transferir el mundo de la conversación que conocen en su lengua materna por ejemplo. Nos pareció ser un buen equilibrio de realismo en una clase de lenguas de los institutos *Immaculée Conception* y *Nelson Mandela*.

## 5. CONCLUSIÓN

El tema abordado en esta investigación ha sido el teatro y la expresión oral en clase de E/LE en Gabón. La perspectiva interdisciplinaria que tiene la investigación, artísticamente y pedagógicamente ha mostrado que el drama y el teatro han generado beneficios para la enseñanza de ELE en Gabón. Lo inmediato que retenemos es que las ventajas de este método de trabajar la expresión oral son predominantes. Han sido convincentes las entrevistas y encuestas para identificar lo bueno con el drama y el teatro como métodos para el aprendizaje de la expresión oral en español. También hemos notado que el drama y el teatro son métodos divertidos a partir de los cuales, el alumno puede crear su propio discurso para satisfacer lo que quiera. En este estudio se ha probado que la intensidad de comunicación aumenta debida a la participación de los alumnos. Por eso, podemos concluir que estos alumnos tienen competencias orales en su mayoría ya que han llegado a expresarse fácilmente lo que significa que comprendieron el discurso no sólo del docente (al dar consignas) sino también de sus compañeros. También hay que ver en esto, el nivel de lengua que tienen, que nos parece normal porque se encuentran en uno de los institutos más prestigiosos del país, por disciplina y rigor en el trabajo que son *LANM* e *Institut Immaculée Conception*.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLOTTI, V. y D. MOORE (2002): *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- LORCA, F. (1936): *La casa de Bernarda Alba*, Madrid: Catedra.
- IBINGA, M. (2008). «La práctica teatral, un nuevo método de enseñanza en el sistema educativo gabonés», *Teatro*, 18.
- MILETIC, Miléna (2004): «Favoriser et améliorer la compétence d'expression orale», [en línea], [http://www2.dijon.iufm.fr/doc/mémoire/mem2004/04\\_035TA16161](http://www2.dijon.iufm.fr/doc/mémoire/mem2004/04_035TA16161), [fecha de consulta: 13/08/13].
- SARRAMONA, J. (1999): *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*, Barcelona: CEAC.
- STAMBOLI, M. (2009): «Toute la classe!: déclencheur de motivation ou de compétences?», [en línea], <http://ressources-cla.un-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/stamboli>, [fecha de consulta: 14/08/13].

# *Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula*

ISABEL IGLESIAS CASAL  
Universidad de Oviedo

## RESUMEN

Buena parte de los estudios actuales sobre motivación y rendimiento se inspiran en teorías cognitivo-sociales y centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, parece tener más sentido que tratar de provocar un cambio en el estudiante incidiendo directamente sobre los componentes personales. En este trabajo reflexionaremos sobre los tres pilares básicos que constituyen lo que hemos denominado el modelo *CEM* (creatividad, emociones y motivación) y analizaremos cómo desde estos tres ámbitos se puede incidir en el modo en el que se estructuran las relaciones interpersonales y las interacciones multidireccionales (grupo-estudiantes-profesor) para generar un clima motivacional en el aula que potencie el rendimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

## I. LA *ECOLOGÍA DEL AULA*: LOS SUJETOS Y SU ENTORNO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Walter Doyle<sup>1</sup> (1977a, 1977b) identificó dos subsistemas que condicionan la vida en el aula: la *estructura de tareas académicas* y la *estructura social de participación*. La primera está representada por el conjunto de actividades que concretan el currículum; la segunda, por el sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales en el aula. Años más tarde, Doyle (1981) subrayaría la importancia de los factores contextuales, situacionales y sociales:

Pero está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito, un tipo de capacidad pedagógica que ha sido frecuentemente pasada por alto (1981: 29-30).

En este trabajo dejaremos a un lado la dimensión estrictamente instructiva de la tarea docente y nos centraremos en la dinámica de interacciones que se generan entre el contexto y los significados que construyen los sujetos que se relacionan en el entorno de clase, un entorno cambiante y particular que puede potenciar o entorpecer cualquier propuesta instructiva, si no se consigue un clima apropiado. El aula se convierte de este modo, como se ha dicho alguna vez, en una auténtica “comunidad de aprendi-

.....  
1. Tratando de superar una visión fragmentaria e individualista del proceso educativo, Doyle aporta el “modelo de tareas” dentro del llamado paradigma ecológico de investigación educativa.

zaje”, un verdadero laboratorio de construcción de conocimientos, donde se pasa de la teoría docente a la práctica, una práctica que habrá que intentar que sea útil, productiva, creativa y motivadora.

El aula se erige, pues, en una unidad operativa de cambios porque resulta innegable que todo cuanto se produce en ella adquiere un carácter intencional, se (mal)interpreta y se evalúa. Por este motivo pretendemos reflexionar sobre los factores que configuran la red de relaciones afectivas y emocionales que se va tejiendo en el aula hasta constituir un verdadero ecosistema, compuesto de organismos interdependientes que comparten el mismo espacio, convertido en una suerte de hábitat social singular en el que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje fruto de la interacción de los sujetos que allí conviven y que conforman lo que podríamos llamar la *ecología del aula*.

Un principio central de la ecología es que cada organismo vivo tiene una relación permanente y continua con todos los demás elementos que componen su entorno. Por eso los seres humanos estamos diseñados genéticamente para ser sociales. En *Social Intelligence. The New Science of Human Relationships* (2006) Goleman, partiendo de descubrimientos fundados en la biología y en el estudio del cerebro, intenta comprobar si somos o no seres sociales. Y la respuesta no puede ser más clara: los seres humanos tenemos una predisposición genética hacia la empatía, la cooperación y el altruismo. En palabras de Goleman (2007: 24) “El cerebro social consiste en el conjunto de mecanismos neuronales que orquestan nuestras interacciones. La suma de los pensamientos y sentimientos que tenemos acerca de las personas con las que nos relacionamos”.

Goleman (2007: 428) afirma que las grandes funciones del cerebro social, desde la relación sincrónica hasta las diferentes modalidades de la empatía, la cognición social, las habilidades de relación y la preocupación por los demás apuntan hacia dimensiones diferentes de la inteligencia social. Esta perspectiva evolutiva nos invita a revisar el papel que desempeña la inteligencia social en la taxonomía de las capacidades humanas y a reconocer que la inteligencia puede llegar a incluir habilidades no cognitivas, lo que precisamente hizo Howard Gardner con su revolucionario concepto de *inteligencias múltiples*.

En el apartado siguiente proponemos un sencillo modelo de análisis de la acción que puede servir para comprender y mejorar la práctica docente: el *modelo CEM* (creatividad, emociones y motivación), tres pilares que consideramos básicos en nuestra manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula, porque representan tres ámbitos de fronteras permeables cuya sinergia permite alcanzar un clima motivacional que potencia sustancialmente la implicación de los estudiantes en ese proceso.

## **2. FUNDAMENTOS GENERALES DEL MODELO CEM: CREATIVIDAD, EMOCIONES Y MOTIVACIÓN**

### **2.1. CREATIVIDAD: APOSTANDO POR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, CONSTRUCTIVO Y AUDAZ**

En trabajos anteriores (Iglesias Casal 1998, 1999, 2011) reflexionamos sobre los principios que configuran el concepto de creatividad y sobre los factores tanto psicológicos como sociales que la estimulan o la inhiben. También brindamos algunas sugerencias para incrementar la capacidad creativa de nuestros estudiantes intentando buscar respuestas innovadoras con el lenguaje y potenciando el desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito de la escritura. Queremos centrarnos ahora en algunas estrategias de las que se pueden servir los profesores para estimular las capacidades creativas en el aula, basándonos en la perspectiva del enfoque sociocreativo, que entiende la creatividad como una capacidad contexto dependiente. Esto significa que es situacional y relativa; es decir, el potencial creativo se activa y se modifica de acuerdo al contexto, por tanto, ninguna persona es creativa en el mismo grado y en el mismo sentido en ambientes y tiempos diferentes.

Francisco Menchén Bellón (1998) ha elaborado un interesante modelo didáctico de programación para estimular habilidades y aptitudes que predisponen a la aparición de la creatividad. Entre los objetivos generales se clasifican la *flexibilidad de pensamiento*, la *originalidad de las ideas* y la *fluidez de expresión*; entre los específicos se encuentran *desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación*<sup>2</sup>. Este autor propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo, cuya finalidad es dirigir a los estudiantes para que piensen, sientan y actúen de forma divergente:

1. Humor	- Fomentar la risa, la diversión, la alegría y las bromas. - Permitir las exageraciones, incongruencias, excentricidades, dentro de un clima distendido. - Superar el miedo al ridículo.
2. Juego	- Presentar el trabajo como un juego instructivo. Fomentar la actividad lúdica. Jugar con ideas, elementos y conceptos.
3. Relajación	- Enseñar a percibir las sensaciones del propio cuerpo. - Eliminar la tensión, la angustia o la ansiedad. - Transmitir tranquilidad, sosiego y serenidad.
4. Trabajo en equipo	- Desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación. - Enseñar a colaborar y cooperar en tareas, tanto intragrupal como intergrupalmente.
5. Analogías	- Crear símiles, alegorías y metáforas. Buscar asociaciones lógicas de fenómenos dispares.
6. Audición creativa	- Enseñar a desarrollar un juego mental que permita usar la información de lo que se escucha.
7. Búsqueda	- Buscar cosas que han sido hechas antes. - Crear situaciones experimentales y observar lo que sucede.
8. Discrepancias	- Interpretar las ideas de distintas formas. - Proponer lo que no es conocido.

.....  
2. El núcleo de la aportación de esta obra se basa en el modelo de estimulación de la creatividad denominado *IOE* (Imaginación, Originalidad, Expresión), elementos que responden a los tres pilares básicos de la plataforma creativa. El autor es maestro, psicólogo y pedagogo, lo que le ha permitido diseñar instrumentos rigurosamente programados, seleccionados y adaptados a las distintas áreas curriculares y a la edad de los estudiantes (de 6 a 16 años).

9. Escritura creativa	- Enseñar la habilidad de generar y comunicar ideas mediante la escritura.
10. Lectura creativa	- Enseñar a desarrollar la habilidad mental para usar la información de lo que se lee. - Generar ideas con la lectura.
11. Paradojas	- Buscar situaciones verdaderas, bajo apariencias contradictorias o absurdas. Crear ideas extrañas, opuestas a la opinión general.
12. Interdisciplinariedad	- Integrar los saberes e interrelacionar áreas de conocimientos.
13. Preguntas provocativas	- Formular preguntas sorprendentes e incitantes.
14. Tolerancia	-Admitir la ambigüedad, la complejidad, la incertidumbre. -Respetar la libertad de los demás y escuchar sus criterios.
15. Visualización	- Enseñar a expresar ideas en imágenes. Enseñar a ilustrar experiencias, pensamientos, sentimientos.

Fuente: Menchén Bellón (1998: 164-165)

Sin embargo, en nuestra opinión, estas quince estrategias propuestas no presentan la misma naturaleza. Creemos que la tolerancia, el trabajo en equipo, la relajación y la interdisciplinariedad, más que estrategias en sentido estricto, constituyen lo que podríamos llamar “factores de ecología del aula”, es decir, factores que inciden en las relaciones de los sujetos entre sí y con su entorno, entendiendo por entorno el ambiente tanto físico como social que rodea al estudiante. Más allá de esta diferencia de tratamiento de las cuatro estrategias mencionadas, el modelo aportado por Menchén Bellón nos parece que brinda a los docentes una herramienta muy útil para potenciar la influencia positiva de los factores personales y sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a reforzar los vínculos de interdependencia entre los procesos cognitivos, las emociones y las actitudes de los estudiantes.

## 2.2. EMOCIONES: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En 1995 Daniel Goleman publica *Emotional Intelligence*, un ensayo en el que planteaba una tesis revolucionaria apoyada con el máximo rigor en los principales descubrimientos científicos: la inteligencia no sólo no se opone a las emociones, sino que coopera con ellas. Para Goleman la inteligencia emocional reúne las habilidades de autodominio, la persistencia y la capacidad de motivarse uno mismo. También le atribuye las capacidades para controlar las emociones, mantener una actitud empática, tolerar las presiones, superar las frustraciones y trabajar en equipo, todo lo cual favorece, sin duda, las posibilidades de desarrollo personal. Un año antes, también Antonio R. Damasio (1994) subrayaba la importancia de la dimensión afectiva: “(...) puesto que el cerebro no tiene más remedio que escuchar al cuerpo, los sentimientos son ganadores entre iguales. Y ya que lo que viene primero constituye un marco de referencia para lo que viene después, los sentimientos también deciden cómo funciona el resto del cerebro y de la cognición. Su repercusión es inmensa” (Damasio, 1994: 159-160).

En el ámbito académico, Goleman (2007: 352) explica que el nivel de estrés varía en función de la intensidad del reto, de modo que una intensidad muy leve promueve el desinterés y el aburrimiento. El reto adecuado, por su parte, moviliza el interés, la atención y la motivación (que, cuando alcanza su nivel óptimo, va acompañada del rendimiento y el logro cognitivo máximos). Cuando, por último, el reto supera nuestra capacidad, se intensifica el estrés que, en su caso extremo, colapsa el aprendizaje. Si el alumno aprende a gestionar más adecuadamente su ansiedad y a centrar mejor su atención aumentará su capacidad para adentrarse en su zona óptima de aprendizaje porque la eficacia cognitiva de nuestro cerebro es menor cuanto mayor es la ansiedad experimentada y la ansiedad extrema merma nuestra atención, obstaculiza la capacidad de asimilar nueva información e impide la emergencia de nuevas ideas.

Pasemos ahora a examinar brevemente de qué manera inciden los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. J. Arnold y H. D. Brown (2000: 26-41) adoptan dos perspectivas de análisis: la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural y la que se preocupa por el alumno como individuo. Distinguen, pues, entre factores de relación y factores individuales:

### A) Factores de relación

Empatía	Es el proceso de “ponerse en la piel de otra persona”. No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar la identidad de otro individuo o de otra cultura.
Las transacciones en el aula	Dentro del aula, la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia. John Heron (1989: 16-17) ha establecido entre las tres modalidades: a) la modalidad jerárquica: el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje; b) la modalidad cooperativa: el profesor comparte algún poder y algunas decisiones con el grupo y orienta a los alumnos para que dirijan más su propio aprendizaje; c) la modalidad autónoma: el profesor deja a los alumnos que trabajen por sí solos, sin su intervención, lo que no significa el abandono de responsabilidades. Gran parte del trabajo que realiza el profesor con la dinámica de grupos es el de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos y, en condiciones apropiadas, utiliza ambos para el desarrollo del crecimiento.
Procesos interculturales	Cuando los individuos toman contacto con otra cultura pueden darse a menudo importantes trastornos emocionales. La adquisición de una lengua también puede verse afectada por el choque cultural, que se puede definir como la ansiedad debida a la desorientación creada al contactar con una nueva cultura.

## B) factores individuales

Inhibición	Cuando aprendemos, tenemos que estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores. Una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente el ego, y cuanto más débil sea el éste, más alta será la inhibición. Por tanto, los profesores de lenguas extranjeras no deben ignorar los factores afectivos cuando establecen los principios más adecuados para la corrección de errores en una situación concreta.
Extroversión-introversión	A veces se establece una conexión errónea entre inhibición e introversión. Los extrovertidos se tipifican a menudo como personas sociables y habladoras que, por tanto, aprenden mejor los idiomas pues son más dados a participar en la clase y a buscar oportunidades para practicar. Los introvertidos, consecuentemente, se podrían considerar menos dotados para el aprendizaje de idiomas, ya que son muy reservados y se autocontrolan demasiado.
Autoestima	Está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que la actividades cognitiva y afectiva tengan éxito, porque obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. Se pueden describir tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general, autoestima situacional (la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas) y autoestima de tarea (se refiere a tareas concretas en situaciones específicas).
Estilos de aprendizaje	Los profesores pueden proporcionar directrices, restricciones y recomendaciones generales, sin embargo, dentro de cada cerebro individual algunas regiones o redes pueden responder bien a la adquisición de léxico, otras a la percepción o producción de sonidos, otras al aprendizaje académico de la gramática, y aún otras al aprendizaje mediante la interacción de conversaciones. Es preciso considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.
Ansiedad	Es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión.

El factor de la ansiedad merece un estudio más detallado pues existen pocas disciplinas en el currículo que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras: el intento de expresarse delante de los demás en un “dialecto idiosincrático”<sup>3</sup> inestable genera a menudo una fuerte sensación de vulnerabilidad. Además, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales como, por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.

Rebecca L. Oxford (en Arnold, 2000: 77-86) identifica nueve factores con los que se relaciona la ansiedad ante el lenguaje, tanto individuales como relacionados con los procedimientos: *la autoestima, la tolerancia de la ambigüedad, la asunción de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la identidad y choque cultural, las creencias, las actividades y las prácticas del aula* y, finalmente, *las interacciones profesor-alumno*. La propia autora (2000:

.....  
3. Es la expresión utilizada por Corder (1971) para referirse a lo que Selinker (1969, 1972) denominaba *interlengua*.



85-86) ofrece algunas sugerencias para reducir la ansiedad dependiendo de las necesidades y de los orígenes culturales de los estudiantes:

1. Ayudar a los alumnos para que comprendan que los episodios de ansiedad ante el idioma pueden ser transitorios y no se convierten necesariamente en un problema persistente.
2. Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
3. Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad en un entorno tranquilo que no sea amenazador.
4. Reducir la competitividad presente en el aula.
5. Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
6. Dar permiso a los alumnos para que utilicen el idioma con una actuación que no tenga que ser perfecta.
7. Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
8. Hacer exámenes razonables con tipos de ejercicios conocidos y no ambiguos.
9. Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
10. Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
11. Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje en el aula.
12. Capacitar a los alumnos para que reconozcan los síntomas de la ansiedad e identifiquen las creencias que mantienen la ansiedad.
13. Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva (para animarse a sí mismos) y a que realicen una “reelaboración” cognitiva de las ideas negativas o irracionales.

Nos parece esencial atender convenientemente al componente afectivo, porque no debemos olvidar que las emociones constituyen parte importante de la vida psicológica de los estudiantes e influyen poderosamente en la motivación y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por tanto, en el aprendizaje y en el rendimiento académico<sup>4</sup>.

### **2.3. MOTIVACIÓN: HACIA UNA CONCEPCIÓN HOLÍSTICA QUE INTEGRE ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS**

En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta. Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de analizar su influencia en el aprendizaje. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. En muchos estudios se ha concep-

4. Para profundizar en estas cuestiones *vid. Manual de motivación y emoción* coordinado por E. G. Fdez. Abascal, ed. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995; E. G. Fernández-Abascal, *Psicología general. Motivación y emoción*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1997; E. Pérez Córdoba y J.C. Caracuel Tubío, *Psicología de la motivación y la emoción*, ed. Kronos, Sevilla, 1997 y R. Bisquerra Alzina, *Educación emocional y bienestar*, Editorial Praxis, Barcelona, 2000.

tualizado la motivación como un conjunto de disposiciones psicológicas individuales más que como un proceso de interacción aprendizaje-contenido en el contexto definido por el currículo. Sin embargo, como nos recuerdan Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret (1997):

Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

En el campo educativo se han estudiado fundamentalmente dos tipos de emociones: la ansiedad y el estado anímico (*mood*), pero las investigaciones se han centrado en los efectos cognitivos de estas emociones sobre el rendimiento, olvidando con frecuencia los efectos motivacionales. Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas. Señala que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación). Una de las emociones negativas que lleva a la no ejecución es el aburrimiento, que suele llevar al estudiante a buscar otra tarea o alternativa más recompensante. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada. Habrá, pues, que incorporar estrategias de lucha contra el aburrimiento.

Los neurólogos han estudiado el reflejo de alerta, que se dispara cuando una información sorprendente o atractiva toma el control de la actividad neuronal. Como nos recuerda J. A. Marina (1993: 101), la percepción está dirigida por el interés y la atención es la sumisión de todo nuestro organismo a una tarea. Para Marina sólo hay dos modos de negociar la atención: introducirla dentro del círculo de la actividad motivadora o introducirla dentro del círculo de las actividades complicadas, que no se pueden hacer mecánicamente (1993: 114). Una buena estrategia, pues, consiste en plantear tareas creativas, que son activadoras, frente a otro tipo de actividades más pasivizantes; son, además, actividades multidimensionales que desarrollan la flexibilidad del pensamiento y constituyen un buen agente de socialización porque implican la participación de todos los sujetos.

Marion Willians y Robert L. Burden (1999) abordan la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje partiendo de un enfoque cognitivo de la motivación, que destaca la forma en que los individuos confieren sentido a sus experiencias de aprendizaje, y que estima que las personas están motivadas principalmente por sus pensamientos y sus sentimientos conscientes. Después amplían la perspectiva cognitiva examinando la influencia que ejercen otras personas significativas en la moti-

vación de un individuo, así como algunos aspectos del entorno de aprendizaje, adoptan, pues el enfoque del constructivismo social.

Por otro lado, cuanto mayor sea el valor que el individuo otorga a la realización de una actividad o a la implicación en ella, más motivado estará tanto para emprenderla como para mantener después el esfuerzo necesario para realizar la actividad con éxito. Con frecuencia se cree que la activación pertenece solo a las fases iniciales de la motivación, es decir, que está relacionada con el hecho de despertar el interés y convertirlo en la decisión de emprender alguna actividad. Sin embargo, también es preciso sostener la activación con el fin de que se ponga el esfuerzo necesario para completar una actividad satisfactoriamente. Un componente principal de la activación es la curiosidad y ésta se puede despertar haciendo que las tareas sean sorprendentes o discrepantes con relación a las ideas o creencias existentes. No obstante, para que resulten realmente motivadoras es necesario asegurar un nivel óptimo de activación y complejidad: si una tarea resulta demasiado compleja o incongruente, puede inducir a la confusión y provocar una respuesta de evitación.

García Bacete y Doménech Betoret (1997) realizan una propuesta de desarrollo motivacional y se centran fundamentalmente en analizar aquellas variables que desempeñan un papel más relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual, así como la intervención instruccional que el profesor puede desarrollar dentro del aula para mejorar la motivación de sus alumnos, lo que redundará en un incremento del rendimiento escolar. Analizan detenidamente las variables contextuales de la motivación y su influencia en tres variables personales: *autoconcepto* (*¿Soy capaz de realizar esta tarea?*), *metas de aprendizaje* (*¿Por qué hago esta tarea?*) y *emociones* (*¿Cómo me siento al hacer esta tarea?*). La elaboración de esa propuesta instruccional va dirigida fundamentalmente hacia los tres elementos clave que integran la situación educativa: profesor, alumnos y contenido. Veamos seguidamente cómo influyen las variables contextuales en ciertas variables personales:

.....  
5. El autoconcepto es un término global que incluye todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos, y que producen nuestro sentimiento de identidad personal. Se ve parcialmente determinado por las relaciones sociales de las personas. Según la llamada *teoría de la comparación social* (Kynch *et al.* 1981), la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula. Así pues, parece que estamos en cierta medida, predispuestos a compararnos con los demás y a desarrollar nuestro autoconcepto a partir de esas comparaciones y de la información que recibimos de otros. El mensaje que los profesores de idiomas debemos extraer es que es posible que los resultados más positivos provengan de los docentes que orienten sus esfuerzos simultáneamente a la mejora tanto del rendimiento académico como de la autoestima. Sin embargo, existe el peligro de exagerar el *factor de auto-complacencia* o de que la alta autoestima no resulte apropiada en aquellos casos en los que no sea realista.

<b>VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN</b> <b>García Bacete y Doménech Betoret (1997)</b>	
<b>Influencia en el autoconcepto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros), ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.</li> <li>- El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un alumno a quien se escucha, se respeta está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.</li> <li>- El papel que desempeñan los iguales también es importante porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto.</li> <li>- Ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social.</li> <li>- La valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.</li> </ul>
<b>Influencia en las metas de aprendizaje</b>	<p>Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames (1992), en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase. Como la organización y la estructuración de la enseñanza es fundamentalmente responsabilidad del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.</p>
<b>Influencia en las emociones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización.</li> <li>- Para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados.</li> <li>- Existencia de una distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es mínima se aburre, si es excesiva el alumno se desmotiva y puede generar ansiedad.</li> </ul>

Para aplicar esa propuesta de desarrollo motivacional, García Bacete y Doménech Betoret distinguen tres momentos en la *Situación Educativa* sobre los que se dirigirá la intervención: antes, durante y después del proceso instruccional en el aula. Como puede apreciarse en el cuadro resumen que hemos elaborado, cada uno de esos momentos presenta características instruccionales distintas, lo que requiere estrategias motivacionales también distintas:

<b>PROPUESTA DE ACTUACIONES INSTRUCCIONALES PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA (García Bacete y Doménech Betoret, 1997)</b>	
<b>ANTES DE CLASE</b> <b>Planificación o diseño de instrucción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un diagnóstico previo a la planificación del proceso instruccional para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, también sus posibilidades y limitaciones.</li> <li>- Planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza por parte del profesor.</li> <li>- Para que el nuevo aprendizaje resulte intrínsecamente motivador y los estudiantes se impliquen en la construcción activa de nuevos significados deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) las características de los contenidos objeto de enseñanza;</li> <li>b) los objetivos correspondientes;</li> <li>c) la competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos;</li> <li>d) los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar.</li> </ol> </li> </ul>
<b>DURANTE LA CLASE</b> <b>Clima de la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de instruccional en el aula.</li> <li>- Conectar empáticamente con los alumnos a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como dirigirse a ellos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor, que permite una mayor distensión, reconocimiento de los fallos, etc.</li> <li>- En toda organización social debe existir respeto entre las personas interactuantes. El profesor debe creer en el alumno y viceversa.</li> <li>- Estimular el aprendizaje rompiendo con la monotonía del discurso creando continuamente desequilibrios cognitivos, preguntando o generando interrogantes.</li> <li>- Relacionar el contenido con las experiencias de los estudiantes, con lo que conoce y le es familiar.</li> <li>- Presentar a los estudiantes una amplia variedad de actividades en las que se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso y atractivo.</li> </ul>
<b>DESPUÉS DE CLASE</b> <b>Evaluación final y reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratar de evitar o aliviar las emociones negativas como la ansiedad-estrés que aparecen en las situaciones de control o examen.</li> <li>- Resulta muy recomendable la “evaluación criterial” que pone el acento sobre los propios logros de los alumnos/as, evitando comparaciones en torno a la norma, y que permite valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.</li> </ul>

Las diversas perspectivas teóricas sobre la motivación se han preocupado principalmente de la contribución que hace el alumno a la situación de aprendizaje y de la incidencia de distintas tareas en la motivación del alumno. Sin embargo, la realidad del aprendizaje de idiomas es que las tareas de aprendizaje las propone generalmente otra persona, casi siempre el profesor. Por tanto, su personalidad, su carácter y la forma en que presenta la actividad y trabaja con el alumno son factores que inciden en la motivación. Además de activar el interés para establecer fuertes condiciones motivadoras los profesores deberíamos dejar claras nuestras intenciones y asegurarnos de que son entendidas, dar a las tareas y a las actividades un sentido personal, y explicar a los alumnos con claridad que la realización de tales actividades les será de utilidad en cualquier otra situación. Asimismo, debemos ser conscientes de la importancia que tiene ayudar a los

alumnos a desarrollar un sentimiento interno de control y un sentimiento de eficacia respecto a su habilidad para realizar las tareas.

Otro aspecto esencial de la función que tiene el profesor en la motivación es el modo en el que proporciona retroalimentación (*feedback*). Debemos tener en cuenta que cualquier acción (o ausencia de acción) realizada por otra persona significativa, puede ser interpretada como una forma de retroalimentación. De este modo, se puede ofrecer retroalimentación (o interpretar que se ofrece) por medio del elogio, de cualquier comentario o acción relevante o por medio del silencio. Ésta es también un área compleja que implica un número de variables como, por ejemplo, la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibir la persona que la recibe. La retroalimentación que los alumnos interpretan como informativa más que como de control aumenta su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona datos que les ayudan a realizar tanto las tareas actuales como las posteriores con un grado mayor de independencia. Si la retroalimentación proporciona realmente una información a los alumnos que les permita distinguir aspectos específicos de su actuación que sean aceptables y susceptibles de mejora por algún medio especificado, sería a la vez motivadora y útil. Si, por el contrario, la retroalimentación fracasa en su intento de proporcionar este tipo de información, podría tener el efecto totalmente opuesto. De forma similar, el elogio indiscriminado o el que se ofrece sólo a los que tienen buen rendimiento pueden reducir los sentimientos de autocompetencia y de autoeficacia de otros alumnos de la clase.

Finalmente, somos conscientes de que la efectividad de nuestra propuesta, al igual que la de un enfoque, un modelo, una técnica o de una simple actividad no se demuestra mediante cuestionamientos epistemológicos, sino mediante su aplicación a la praxis educativa porque el aula constituye, como decíamos al inicio, el verdadero campo de pruebas para los docentes, y los sujetos que interactúan en ella son, en última instancia, quienes demuestran si nuestras intuiciones o nuestras hipótesis iban o no por buen camino.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MONREAL, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*, Madrid: Universidad Complutense.
- ALONSO MONREAL, C. (2000): *¿Qué es la creatividad?*, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- AMES, C., (1992): «Classrooms: Goals, structure, and student motivation», *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- ARNOLD, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y H.D. BROWN (2000): «Mapa del terreno», en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1977): «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis.

- CORDER, S.P. (1971): «Idyosyncratic dialects and error analysis», *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- DAMASIO, A.R. (1994): *Descartes' Error*, New York: Grosset/Putnam.
- DE BONO, E. (1994): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Barcelona: Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1982): *Educación en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*, Madrid: Narcea.
- DOYLE, W. (1997a): «Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis», *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- DOYLE, W. (1997b): «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», en L. W. Schulman (ed.), *Review of Research in Education* 5, Itaca, Illinois: Peacock, 163-198.
- DOYLE, W. (1981): «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado», *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- GARCÍA BACETE, F.J. y F. DOMÉNECH BETORET (1997): «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar», *Revista electrónica sobre motivación y emoción*, 1/0.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kaidós.
- GOLEMAN, D. (2007): *La inteligencia social*, [trad. De David González Raga], Barcelona: Círculo de lectores.
- IGLESIAS CASAL, I. (1998): «Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 403-410.
- IGLESIAS CASAL, I. (1999): «La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE: caracterización y aplicaciones», en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas Perspectivas en la enseñanza de ELE*, Cádiz, 941-954.
- IGLESIAS CASAL, I. (2011): «Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa», en J. de Santiago Guervós (coord.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, 439-452.
- MARÍN, R. y S. DE LA TORRE (coords.) (1991): *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona: Vicens Vives.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid: Pirámide.
- NÚÑEZ, J.C. y G. GONZÁLEZ PUMARIEGA (1996): «Motivación y aprendizaje escolar», en *Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción*, 53-72.
- PEKRUN, R. (1992): «The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators», *Applied Psychology: An International Review*, 41/4, 359-376.
- SELINKER, L. (1969): «Language transfer», *General Linguistics*, 9, 67-92.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *IRAL*, X, 2, 209-231.
- WILLIAMS, M. y R.L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press, [edición inglesa de 1997].





# *La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores*

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA  
Accem – Asturias

*Los usos en la comunicación escrita están cambiando y plantean nuevos retos a aquellos que poseyendo otras habilidades, no estaban previamente obligados a hacer uso de la lectura, escritura o matemáticas básicas (Stercq, 1993)*

## RESUMEN

La presente comunicación tiene por objeto reflejar una experiencia llevada a cabo por la entidad Accem<sup>1</sup> en el marco de las clases de Español como Lengua Extranjera en varios grupos de niveles A1-A2 compuestos, fundamentalmente, por personas sin alfabetizar y neolectores.

Se tratan diversas cuestiones sobre la relevancia del enfoque constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como L2 con estudiantes adultos neolectores y se muestra un modelo de experiencia de trabajo con imágenes para la apropiación del conocimiento de EL2 en alumnado con diferentes grados de alfabetización.

Supone un reto para el profesorado de ELE desarrollar instrumentos que faciliten los procesos de adquisición de la L2 en un alumnado no alfabetizado ante el crecimiento casi explosivo de la cantidad y densidad de información que circula en todos los ámbitos de la vida en sociedad y la necesaria alfabetización visual y digital para desenvolverse en las acciones cotidianas.

Vivimos en un entorno dominado por el signo icónico. La imagen tiene un gran poder sugestivo y en nuestra cultura asociamos automáticamente la visión de un hecho con su existencia: identificamos imagen con realidad.

La omnipresencia de la imagen es indiscutible. Los medios de comunicación, la publicidad, los recursos de ocio y entretenimiento, las obras plásticas y artísticas del entorno usan de forma masiva las imágenes.

El alumnado adulto no alfabetizado no es ajeno a esta invasión, muchas de las producciones visuales y plásticas (la publicidad, el cómic, el cine, el diseño gráfico e industrial) integran el lenguaje oral o escrito con la imagen y ponen en evidencia relaciones complejas y variadas que se establecen en la comunicación audiovisual y su gran capacidad de seducción e impacto emocional. Aunque nuestro alumnado no domine la lec-

.....  
1. [www.accem.es](http://www.accem.es)

toescritura no es ajeno al reinado de la imagen. Manejan en mayor o menor medida la tecnología digital y se ven envueltos,—al igual que el resto de los mortales— en la vorágine constante y acelerada del desarrollo de los sistemas de comunicación audiovisual.

El uso de imágenes constituye un buen recurso para el desarrollo de la actividad en las aulas, tanto en el ámbito de la investigación y experimentación como en niveles lúdicos y creativos. Las imágenes se adaptan a la temática que necesitemos transmitir y añaden a la función referencial, la función motivadora, apta para incentivar el aprendizaje.

No hay que olvidar que las imágenes tienen su propio lenguaje y son interpretables. No obstante, constituyen un gran soporte en la adquisición de la lectoescritura. No es suficiente contar con excelentes recursos didácticos, sino que la relación pedagógica debe ser la adecuada para aprovechar al máximo las potencialidades.

## I. PERFIL DEL ALUMNADO

Principalmente son personas beneficiarias del programa que Accem Asturias desarrolla, desde el año 2005, con el patrocinio de la Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, denominado *Intervención socio-comunitaria con minorías étnicas de Europa del Este*. Aunque el colectivo de atención se amplía a cualquier persona extranjera en riesgo de exclusión social perceptora de alguna prestación económica. Se proporciona una atención integral, con un servicio de información y orientación sobre temas y recursos sociales, sanitarios, formativos, laborales, jurídicos o administrativos. Participan una media de doscientas personas anualmente.

El alumnado con el que trabajamos presenta gran heterogeneidad de dominio de la lectoescritura. Hay personas incapaces de reconocer y escribir su propio nombre y con dificultades para adquirir habilidades psicomotrices necesarias para coger un lápiz en la mano y dibujar los trazos. Determinado alumnado carece de experiencia escolar o esta ha sido muy limitada, con frecuencia de procedencia subsahariana, magrebí o minorías étnicas de Europa del Este. Nos encontramos con alumnado alfabetizado en alfabetos y grafías diferentes al latino (árabe, chino) y personas que conocen el alfabeto latino, pero con diferentes experiencias de alfabetización y de métodos, de asistencia a escuelas, etc. junto con neolectores que pueden firmar y reproducir palabras, sin comprender su significado. Todo ello no impide que la mayoría de estas personas, y sobre todo las de origen subsahariano, dominen varias lenguas. Por lo general llevan cierto tiempo en España, en las clases de ELE se presta atención a la lectoescritura, sin dejar de trabajar las destrezas orales, puesto que en la mayoría no superan los niveles iniciales A1.A2

En algunos casos este alumnado procede de sociedades con fuerte tradición oral muy alejada de nuestra orientación hacia el texto escrito. Diversas culturas cuentan con un desarrollo de la inteligencia espacial o una educación estética y visual diferente, incluso las diferencias entre individuos al interior de una misma cultura en su grado de alfabetización y otras variables. La diferencia sociocultural y la falta de experiencia de alfabetización previa complican bastante el proceso.

## 2. METODOLOGÍA

Alguien que desconoce la lectoescritura está impedido al desarrollo de una serie de competencias básicas para desenvolverse en la vida cotidiana actual.

Toda nuestra actividad está impregnada del enfoque constructivista que reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en el proceso de alfabetización y se fundamenta en el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo. No se sigue ningún método en concreto, sino que se trata de una propuesta que pretende integrar en la reflexión sobre la lectoescritura y aprendizaje los últimos avances en el campo de la lingüística, la pedagogía, la psicología cognitiva, etc. Bajo un enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden hacerse desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema fonema, porque leer es mucho más que eso.

No se pretende alcanzar el dominio de la lectoescritura (sería el objetivo óptimo, pero poco realista) sino llegar a identificar y producir esas secuencias gráficas que permitan al alumnado mejorar su autonomía/desenvolvimiento en la sociedad de acogida. En principio el objetivo se sitúa en los niveles A1 y A2 en lectoescritura del MCER<sup>2</sup>

Comprensión de lectura: A1: Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos; A2: Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.

Expresión escrita: A1: 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: A2: Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien (MCER, 2002: 30).

Se pretende unir la orientación de destrezas básicas con instrucción sobre destrezas “de supervivencia” necesarias para funcionar de forma eficaz en el mundo cotidiano. Hablamos de alfabetización como un proceso que va mucho más allá de las habilidades de la lectoescritura. Forma de participación en el mundo social. La alfabetización tiene un concepto freireano como proceso básico de igualdad social, de lucha contra la desigualdad, equidad, ciudadanía y mejora de posibilidades laborales. Cuando en nuestra entidad abordamos la alfabetización, lo hacemos desde una visión freireana de la intervención planteada para facilitar la apropiación de la lectoescritura en un marco de construcción de ciudadanía.

Veamos esta tabla. Vamos a señalar en qué Comunidad Autónoma se registra la tasa de paro más alta:

.....  
2. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

	Ocupados	Parados	Tasa actividad	Tasa paro
<b>TOTAL</b>	16,783.8	5,977.5	59.54	26.26
<b>Andalucía</b>	2,584.6	1,440.4	59.20	35.79
<b>Aragón</b>	498.6	139.9	58.19	21.92
<b>Asturias, Principado de</b>	356.6	115.1	51.69	24.40
<b>Balears, Illes</b>	490.9	130.7	67.78	21.03
<b>Canarias</b>	730.7	371.3	61.63	33.69
<b>Cantabria</b>	210.2	60.5	55.41	22.35
<b>Castilla y León</b>	906.6	244.9	54.77	21.27
<b>Castilla-La Mancha</b>	690.4	299.9	58.83	30.29
<b>Cataluña</b>	2,787.5	873.0	61.50	23.85
<b>Comunitat Valenciana</b>	1,766.8	723.9	59.92	29.06
<b>Extremadura</b>	337.8	171.6	56.27	33.69
<b>Galicia</b>	998.5	288.2	54.72	22.40
<b>Madrid, Comunidad de</b>	2,649.8	642.6	63.02	19.52
<b>Murcia, Región de</b>	518.0	212.9	61.51	29.13
<b>Navarra, Comunidad Foral</b>	247.0	55.4	59.34	18.32
<b>Pais Vasco</b>	846.8	154.9	56.47	15.46
<b>Rioja, La</b>	116.9	30.6	57.44	20.73
<b>Ceuta</b>	22.6	12.1	57.52	34.96
<b>Melilla</b>	23.5	9.5	56.08	28.74

[http://s.libertaddigital.com/fotos/noticias/tabla\\_EPA\\_ccaa.jpg](http://s.libertaddigital.com/fotos/noticias/tabla_EPA_ccaa.jpg)

Fuente: periódico *Libertad digital* viernes 26 de julio de 2013.

Con seguridad no lleva más de 15 segundos resolverlo: Andalucía tiene una tasa del 35,79 %.

Con la misma información. ¿cuáles son las Comunidades Autónomas con la tasa de paro más baja?



<http://www.libremercado.com/2013-07-25/>

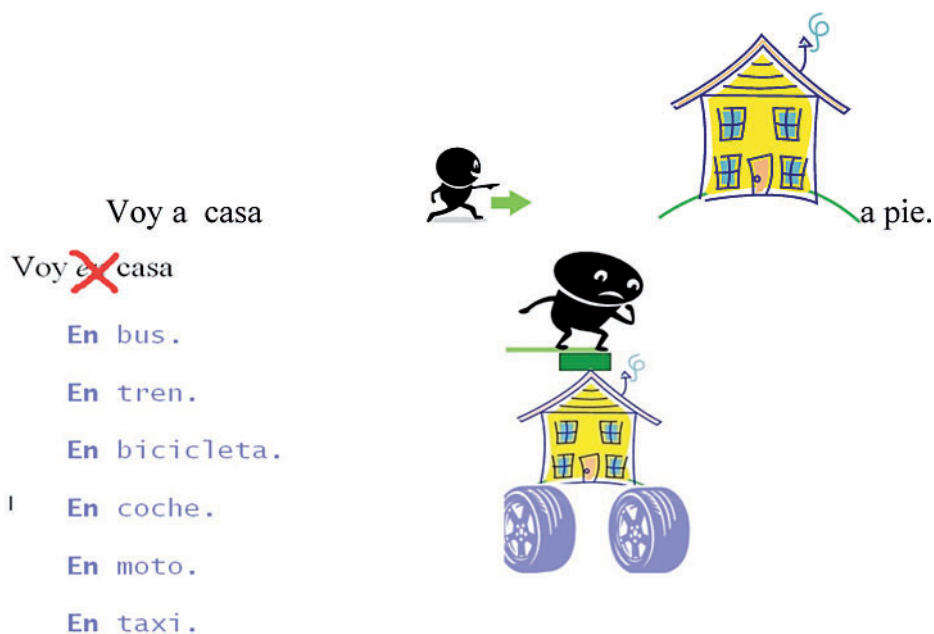
La fuente es la misma: el periódico *Libertad digital* del viernes 26 de julio de 2013

Obviamente la respuesta tardará menos en llegar que en la cuestión anterior

La gráfica funciona mejor que la tabla porque cuando se da forma visual a los datos, se crea una herramienta que sirve para acelerar —e incluso puede que sustituir— los

procesos que el cerebro sigue para interiorizar los mismos. El alumnado está acostumbrado a las imágenes, podemos contribuir con ellas al aprendizaje de la lectoescritura.

Los docentes de ELE/EL2 (o de cualquier materia) nos hemos valido de la pizarra para explicar muchos conceptos (y no solamente léxicos). Se me ocurre uno utilizado por mí con cierta frecuencia<sup>3</sup>. La manera gráfica (y tremendamente eficaz) para explicar la diferencia entre las preposiciones *a* y *en* que tanta dificultad entraña para determinado alumnado:



Todos hemos hecho dibujos para dar indicaciones, planos, etc... Se trataría de explotarlos en las clases de alfabetización. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con alumnado no alfabetizado o que transita las primeras etapas de la lectoescritura.

Imágenes, contenido y textos que se van a utilizar en las sesiones son conocidos previamente por el alumnado. Estos conocimientos previos facilitan el diálogo en el aula. La introducción a la alfabetización ha de ser significativa, a partir de situaciones comunicativas reales. La conexión entre la lengua oral y el texto escrito ha de surgir de manera natural más que a partir de enseñanza explícita y la dimensión afectiva resulta fundamental.

Siempre partimos de una recogida previa de información. Es alumnado extranjero. Hemos de asegurarnos de que conoce el vocabulario que se va a presentar y también

.....  
 3. La idea no es original, la he tomado de una ponencia en los ya clásicos congresos de EXPOLINGUA. Lamentablemente, he olvidado quién era el ponente, si bien me he quedado con —y me he valido de— la anécdota (señal de que el aprendizaje ha funcionado a la perfección).

de que lo que va a aprender resulta significativo. Por eso hemos de realizar, en primer lugar, un filtrado de imágenes y una organización para que el alumnado pueda aprehenderlo de una manera eficaz.

De Freire tomamos la idea de palabras generadoras, aunque luego no hacemos hincapié en las propiedades de sus elementos silábicos, no lo imponemos nosotros, así pues partimos de lo que podríamos llamar “imágenes generadoras” (varias fotografías seleccionadas por los propios aprendices) que nos sirven para detectar los aspectos sociales y de construcción ciudadana. Se trabaja con textos “reales” y cotidianos con los que el alumnado está familiarizado: logotipos publicitarios, anuncios, folletos, carteles, formularios, horarios, etc. también con materiales existentes en el mercado orientados tanto a la enseñanza de EL2, como a la lectoescritura y, cómo no, a través de Internet se puede acceder a infinidad de recursos, bancos de imágenes y actividades elaboradas.

Tras determinar qué queremos transmitir, estudiamos la posible estructura para darle forma gráfica. Durante la planificación se escoge el tipo de recursos e imágenes que se van a utilizar, el tipo de letra (mayúscula, minúscula, de imprenta, negrita, cursiva, manual...) la forma depende de la función. Si pretendemos mostrar un proceso, identificar causa-efecto, una familia de palabras, una serie lógica y sucesiva con encadenación.... Buscamos sólo los detalles más importantes, las palabras-clave e ilustramos de manera destacada lo que sea más relevante. Pensamos en cómo se “visualizará”, cómo se estructurarán las actividades, si será una secuencia de acciones con una coherencia lógica. Si por el contrario realizaremos asociaciones de ideas. Qué imágenes se relacionan con qué otras y qué asociaciones establece el propio alumnado que después le pueda llevar a reconocer los términos, la escritura o el contenido que queremos trabajar. Creamos una presentación en *power point*, o *prezi*, con carteles, fotos o dibujos y buscamos una red de relaciones. Generalmente se elaboran varias maneras de presentar lo mismo para poder atender a los diferentes estilos de aprendizaje, y que permitan la relación con el conocimiento del mundo de los aprendices, los temas ya trabajados, lo que necesitan saber y la manera de evaluar o repasar lo aprendido.

Obviamente, seguimos la ruta léxica para la práctica de la lectura. No podemos exigir al alumnado adulto extranjero (que desconoce la lectoescritura) el nivel de abstracción que permite aislar las sílabas dentro de la cadena hablada (trabadas, inversas, separación entre palabras, etc.) algo que, nuevamente responde a un orden que sólo es lógico para nosotros, profesores y hablantes de español como lengua materna (Cabrera Montesdeoca, 2012: 43).

El alumnado tiene un número escaso de palabras representadas en su léxico interno. El objetivo es automatizar procesos de reconocimiento global y memoria operativa. Para evaluar la ruta léxica utilizan palabras de cierta frecuencia, ya que, a mayor frecuencia, mayor posibilidad de que tenga una presentación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída.

## 2.1. UN EJEMPLO CONCRETO



La imágenes son familiares para el alumnado y actúan como “imagen generadora” (cada alumno tiene un catálogo idéntico). Se analizan los objetos que lo componen y su relación interna: oralmente se verifica que conocen los nombres de todas las frutas, se establece un debate en el grupo sobre textura, color, sabor, frutas favoritas, cuáles existen en su país, cuáles no, cuáles hay allí que aquí no hay... etc. Y se vuelve sobre el conjunto.

Segundo paso: se presenta una animación con el ordenador y el proyector que une la fotografía con el cartel con su nombre, se repite varias veces y se da un tiempo para la memorización.



**UVA**



se pone la palabra en mayúscula y minúscula. En principio con las letras o el fondo con el mismo color de la fruta para que resulte más fácil la memorización.



Posteriormente se entregan las mismas imágenes y palabras impresas en fichas o en una página para que sea el alumnado quien realice la asociación de imagen-palabra.



melón

Se repite la actividad con diferente tipo de letra y después con un color distinto al inicial (que ya no se corresponde con el color de la fruta que se presenta). Se hace asociar la foto con la palabra, después la palabra con la foto y así varias veces hasta que se produce la identificación/memorización. Finalmente se leen solo las palabras sin el apoyo de la imagen. En el aula se mantiene un cartel con el folleto ampliado o con las palabras y/o enunciados que siempre está a la vista. Finalmente la tipología de actividades es muy variada. Normalmente se forman oralmente enunciados con las palabras leídas en las que se va introduciendo nuevas estructuras, funciones o vocabulario que servirán para avanzar en el aprendizaje.

## 2.2. ¿Y LA ESCRITURA?

Se invita al aprendiz a escribir desde el principio porque la escritura está ligada indisolublemente a la lectura. El aprendizaje del código alfabético se realiza a partir de palabras significativas, lo que ayuda a fijar la imagen gráfica de las palabras. Se trabaja, desde un principio, la firma y la escritura del nombre y se va avanzando en los datos personales necesarios para completar formularios. Se trata de una actividad personal y cada estudiante se encuentra en un estadio diferente de dominio de la destreza.

La escritura entraña mayor dificultad, la grafía, la fonética... todo son barreras. Si bien podemos ver en gran parte del alumnado que encuentra orgullo, e incluso placer en la escritura como copia (en la práctica de la grafomotricidad).

## 3. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando alfabetizamos a personas que no tienen una competencia comunicativa oral plenamente desarrollada en español y utilizamos un enfoque global, hay que realizar adaptaciones. El hecho de presentar diferencias culturales provoca que el alumnado realice predicciones e inferencias, en ocasiones inapropiadas, puesto que la comprensión lectora está influida por el bagaje de conocimiento y el marco cultural que el lector vierte en el texto.



Uno de los desafíos que dificulta la interacción o atención individualizada es el número de alumnos que participan en la clase —una media de 10-12 con un único docente—. Cada uno con un nivel diferente de dominio de la lectoescritura. Observamos en la práctica diaria una cierta desmotivación hacia una adquisición de conocimientos que plantea objetivos a largo plazo. Es necesario mantener a todos estos estudiantes ocupados en tareas provechosas que estimulen su interés y favorezcan el aprendizaje. Por ello no es conveniente que partamos todos a la vez de la misma actividad. Cada aprendiz tiene un portfolio personal que permite la atención individualizada por turnos rotativos en los que las docentes atienden a cada estudiante. Esto se combina con actividades comunes de interacción que normalmente tienen un carácter lúdico, bien sea en forma de concurso, reto, juego, etc. o a través de material audiovisual y llamativo siempre con la imagen como centro.

Uno de los mayores retos de nuestra época es el dominio de un entorno complejo. El uso de ordenadores, cajeros automáticos, sms de móvil, compra de billetes de transporte en máquinas expendedoras, etc., está limitado para aquellas personas que no dominan la lectoescritura. La actividad con esta tipología de alumnado nos lleva a priorizar la apertura al mundo, el encuentro de diversas culturas y su confrontación, la autonomía, la solidaridad y una real apropiación del lenguaje oral y escrito en sus diversos aspectos.

Hay que buscar alternativas a la enseñanza tradicional porque muchos de los aprendices se encuentran desmotivados, se sienten mayores para aprender o no desean volver a las aulas del colegio donde algunos experimentaron ciertos fracasos. Para que exista aprendizaje es necesario que exista poder, que haya proyecto, que haya acción de la persona en formación sobre su medio y su aprendizaje.

Eso es lo que pretendemos mediante nuestros enfoques pedagógicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEAVEN, Tita (2002): «La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas», en *Actas del XIII Congreso de ASELE*, Centro Virtual Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0180.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0180.pdf), [última consulta: 16 de septiembre de 2013].
- CABRERA MONTESDEOCA, Carmen Delia (2013): «La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos», *Red Ele, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, [en línea], <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Carmen-Delia-Cabrera.html>, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.
- FREIRE, Paulo y Donald MACEDO (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós.

- GARCÍA BLANCO, Miriam. (2002): «El español como segunda lengua: una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes. En contacto con... Método de alfabetización de inmigrantes», *Revista de Educación*, 329, [en línea], [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329\\_27.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329_27.html), [última consulta: 16 de septiembre de 2013].
- GARCÍA MARTÍNEZ, Isidro (2002): «Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia», en *Actas del XIII Congreso de ASELE*, Centro Virtual Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0308.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0308.pdf), [última consulta: 16 de septiembre de 2013].
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2003): «Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas», *Carabela*, 53, *La enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera a inmigrantes*, 45-64.
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2004): «La enseñanza de español a inmigrantes adultos», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- MOLINA DOMÍNGUEZ, Mónica (2007): «Alfabetización de personas adultas extranjeras», *Linred*, [en línea], [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art2.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html), [última consulta: 16 de septiembre de 2013].
- POLANCO PORRAS, Ana (2008): «La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes», en *Segundas Lenguas e Inmigración*, *Dossier 2*, [en línea], [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2&Itemid=15](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&Itemid=15), [última consulta: 16/09/2013].
- SIMICH-DUDGEON, Carmen (1989): *Alfabetización en inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa*, Biblioteca del profesor, antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/simich.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/simich.htm), [última consulta 16 de septiembre de 2013].
- STERCQ, Catherine (1993): *Alfabetización e inserción socioprofesional*, Madrid: Editorial Popular, Colección papel de prueba.
- VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2000): «¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2», *Carabela*, 48, *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E*, 85-110.
- VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados: primer y segundo ciclo de ESO*, Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica.
- VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2009): «Los programas de L2 para adultos inmigrantes», en Catalina González (ed.), *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas: documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, Granada: Port-Royal, 27-32.
- WELLS, Gordon (1988): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona: Laia.

# *“Una tarea colaborativa: crea tu propio diccionario de español”: evolución y resultados del proyecto*

DRA. NURIA LÓPEZ FERNÁNDEZ  
Universidad de Newcastle, Reino Unido

## **RESUMEN**

En este artículo explicaré el desarrollo y los resultados de un proyecto pedagógico relacionado con la enseñanza explícita de vocabulario y el aprendizaje colaborativo, llevado a cabo en la Universidad de Newcastle (Reino Unido). El marco teórico de este proyecto ha sido la investigación realizada en las tres últimas décadas por autores como Schmitt, Nation y Milton, cuyos estudios han resultado en una revalorización del léxico y su aprendizaje explícito. La primera fase del proyecto (enero-mayo 2012) tuvo como objetivo la puesta en práctica y evaluación de una tarea colaborativa consistente en que los estudiantes creasen su propio diccionario de español. El objetivo de la segunda fase (octubre 2012-mayo 2013) fue desarrollar la tarea, complementándola con actividades de consolidación de vocabulario e introduciendo una wiki como medio de colaboración.

## **INTRODUCCIÓN**

Este proyecto ha sido desarrollado en dos cursos de Español de los Negocios impartidos para estudiantes de Marketing y Gestión y Administración de Empresas en la School of Modern Languages de la Universidad de Newcastle (Reino Unido). El proyecto, iniciado en primer lugar en el curso para principiantes, fue motivado por el deseo de mejorar la adquisición de vocabulario en este curso. Los exámenes finales mostraban que la expresión oral y escrita de los estudiantes se veía afectada sobre todo por errores de vocabulario, tales como numerosas repeticiones, uso de palabras en la forma gramatical incorrecta o uso inapropiado de vocabulario para establecer una comunicación efectiva. Había también indicios de que una gran parte de los estudiantes afrontaban la adquisición de vocabulario como una tarea puntual antes de las pruebas y exámenes finales, y no como una actividad continuada y regular a lo largo del curso.

La investigación realizada en las tres últimas décadas sobre adquisición de vocabulario de lenguas extranjeras ha resultado en el reconocimiento de la importancia esencial del vocabulario para dominar una lengua extranjera. Se hace además obvia la necesidad de hacer la enseñanza de vocabulario más explícita o directa en los cursos de lenguas extranjeras, ya que, como señala Schmitt, “the scope of the vocabulary learning task, and the fact that many learners fail to achieve even moderate vocabulary learning goals, indicates that it can no longer be assumed that an adequate lexis will simply be ‘picked up’ from exposure to language tasks focusing either on other linguistic aspects or on communication” (Schmitt, 2008: 332-333).

Se ha demostrado que la enseñanza directa o explícita de vocabulario conduce a una adquisición de vocabulario más rápida y efectiva, aumentando las posibilidades de recordar ese vocabulario y de usarlo de manera productiva (Nation, 2001: 96-96; Milton, 2009: 221). No por ello, sin embargo, debe el aprendizaje implícito ser relegado a un segundo plano. Nation explica que si bien la enseñanza directa trata de manera efectiva con algunos aspectos de la adquisición de vocabulario, no lo hace con otros, para los que la enseñanza implícita es más apropiada (Nation, 2001: 97). Así, la metodología más adecuada es aquella que combina la enseñanza explícita y la implícita.

Basándonos en los resultados de estas investigaciones, una tarea consistente en que los estudiantes creasen su propio diccionario de español podría mejorar la adquisición y el dominio de vocabulario en los cursos antes mencionados. En primer lugar, la tarea requeriría que los estudiantes dedicasen tiempo específico al aprendizaje de nuevo vocabulario, complementando así el aprendizaje implícito que ya estarían desarrollando en el curso. En segundo lugar, requeriría que los estudiantes trabajasen regularmente, fomentando la repetición y aumentando las oportunidades de adquirir nuevo vocabulario. En tercer lugar, la preparación de entradas de diccionario conteniendo no sólo la nueva palabra sino también información sobre su uso y aspectos gramaticales podría contribuir a reducir los errores de uso.

Un aspecto innovador de esta tarea es su carácter colaborativo. Los estudiantes trabajarán en grupo, compartiendo las entradas del diccionario que cada uno de ellos prepara y completando o mejorando las entradas aportadas por otros miembros del grupo. La participación en grupo resultará en un diccionario mayor y más completo que el que podría hacer un estudiante trabajando de manera individual y fomentará estrategias de trabajo en grupo y la motivación.

## **I. LA TAREA**

Los estudiantes deben en primer lugar decidir de manera individual qué palabras desean incluir en el diccionario cada semana. Se les indica que seleccionen las palabras que ellos consideran más importantes y creen que usarán con más frecuencia. Se les anima también a usar diferentes fuentes para elegir sus palabras, intentando no limitarse al libro de texto y considerando otro material usado en clase (incluyendo videos, material para escucha, expresión oral, etc.) o en su trabajo independiente fuera del aula.

Una vez seleccionadas las palabras, se preparan las entradas para el diccionario, siguiendo el formato proporcionado por el profesor y que contiene la siguiente información: palabra en español; traducción al inglés; rasgos gramaticales; ejemplo de uso en una oración; sinónimos y/o antónimos; otra información relevante, como palabras relacionadas, nota sobre pronunciación, etc.

Spanish	Empresa
English	Company
Grammar	LA empresa (feminine noun)
Example	<i>La empresa tiene 4.000 empleados.</i>
Synonyms Antonyms	La compañía (sin.)
Other information (register, related words, image, etc.)	empresario/a: businessman/businesswoman (Ciencias) Empresariales: Business Studies

Los participantes contribuyen al diccionario semanalmente, sin que el profesor especifique un número mínimo o máximo de palabras que se pueden aportar. Es importante enfatizar el hecho de que la participación no consiste necesariamente en aportar palabras nuevas, sino también en completar las entradas propuestas por otros estudiantes.

La labor del profesor en esta tarea es principalmente la de corrector y guía. Debe comprobar que la información aportada por los estudiantes es correcta, y corregir y comentar los errores en caso de haberlos (por ejemplo, en las oraciones proporcionadas como ejemplos, en la información gramatical de la palabra, etc.). Aunque el profesor no selecciona palabras y no indica a los estudiantes qué palabras deben incluir, sí les sugiere temas que pueden ampliar en su diccionario y les recuerda que es importante usar una variedad de fuentes y proporcionar la información de manera lo más detallada posible.

## 2. PRIMERA FASE: ORGANIZACIÓN Y RESULTADOS

El propósito de la primera fase de este proyecto fue poner en práctica y evaluar la tarea explicada anteriormente, intentando dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Ha mejorado esta tarea la adquisición de vocabulario de los estudiantes?
2. ¿Ha tenido la tarea algún impacto en cómo los estudiantes afrontan el aprendizaje de vocabulario?
3. ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre el aspecto colaborativo de la tarea?  
¿Han disfrutado haciéndola?

En la primera fase del proyecto participaron treinta estudiantes de nivel principiante, en un curso de Español de los Negocios impartido en tres horas semanales. Esta primera fase ocupó un periodo de 12 semanas, el último trimestre del año académico 2011-2012. Para evaluar la tarea, los estudiantes fueron divididos en dos grupos de quince personas (Grupo A y Grupo B). Durante las semanas 1-6 el Grupo A preparó su diccionario (grupo experimental) y el Grupo B actuó como grupo de control. Durante las semanas 7-12, se repite el experimento cambiando el papel de los grupos: el Grupo B preparó su diccionario y el Grupo A funcionó como grupo de control. Al finalizar cada uno de los diccionarios,

en las semanas 6 y 12, todos los estudiantes completaron dos tests de vocabulario, cuyos resultados se compararon para comprobar si los estudiantes en el grupo experimental obtenían mejores resultados que sus compañeros en el grupo de control.

El Grupo A recopiló un diccionario de 208 palabras y el Grupo B un diccionario de 243 palabras<sup>1</sup>. La participación de los estudiantes fue irregular, tanto en cuanto a la frecuencia con la que contribuyeron al diccionario como en cuanto al número de entradas preparadas. Esto era de todas formas esperable, ya que la participación en el diccionario era opcional y no formaba parte de la evaluación final del curso.

Tres herramientas fueron utilizadas para recopilar datos en esta primera fase del proyecto: 2 tests de vocabulario, 2 cuestionarios (antes y después de la realización de los diccionarios) y 2 entrevistas de grupo. Presentamos a continuación un resumen de los resultados obtenidos en esta fase.

## 2.1. TESTS DE VOCABULARIO

Los resultados de los dos tests (realizados en las semanas 6 y 12) se compararon para comprobar si los estudiantes obtenían mejores resultados tras participar en la creación del diccionario (grupo experimental). En el Grupo A, 11 de los 15 estudiantes obtuvieron mejores resultados cuando estaban en el grupo experimental, exactamente lo mismo ocurrió en el grupo B. Considerando el número total de participantes, los resultados indican que un 73% de los participantes obtuvo mejores resultados al estar en el grupo experimental, aunque estas mejoras fueron muy irregulares<sup>2</sup>.

Un aspecto que debemos destacar se refiere a la estructura de los tests, que contenían tres preguntas y fueron diseñados para evaluar tanto el conocimiento activo (en la pregunta 1) como el conocimiento pasivo del vocabulario (en las preguntas 2 y 3). Comparando los resultados de cada una de las tres preguntas fue posible comprobar si los mejores resultados generales observados en los grupos experimentales ocurrían con más frecuencia en una pregunta que en otra, es decir, si las mejoras se producían más en relación a un tipo específico de conocimiento. Esta comparación reveló que el porcentaje de estudiantes que obtuvieron mejores resultados en las tres preguntas de los tests era muy similar: 66,6% de los estudiantes obtuvo mejores resultados en la pregunta 1, 63,6% en la pregunta 2 y 63% en la pregunta 3. Esto quiere decir que tanto el conocimiento activo como el pasivo parecen haber mejorado con la tarea del diccionario<sup>3</sup>.

## 2.2. CUESTIONARIOS

El objetivo del Cuestionario 1 (previo a la participación en la tarea) fue recopilar información sobre si los estudiantes aprendían vocabulario de manera implícita o ex-

.....

1. Ver Apéndice 1.

2. Para información más detallada sobre estos resultados consultar López, Nuria (2012): "A case study: writing a Spanish dictionary as a collaborative task among beginner students", *Language Learning Journal*, <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2012.731699>.

3. Para más información sobre el diseño de los tests de vocabulario y para acceder a éstos, consultar López, Nuria (2012): "A case study: writing a Spanish dictionary as a collaborative task among beginner students", *Language Learning Journal*, <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2012.731699>.

plícita. Se les preguntaba si dedicaban tiempo a aprender vocabulario específicamente o aprendían vocabulario a través de la práctica general de la lengua. Un 63% de los respondientes eligieron la primera opción y el resto la segunda. Del 63% que dice dedicar tiempo a aprender vocabulario específicamente, el 63% lo hace cuando se prepara para los exámenes, el 32% regularmente y el 5% en otras ocasiones. Estos resultados muestran que aunque aproximadamente dos tercios de los estudiantes afrontan el aprendizaje de vocabulario de manera específica, solo un 20% de los estudiantes lo hace de manera regular. Los resultados muestran además que los exámenes son claramente aspectos que determinan la motivación para aprender vocabulario.

En el Cuestionario 2 (posterior a la tarea) se preguntó a los estudiantes si, como resultado de su participación en el diccionario, dedicarían más tiempo a aprender vocabulario en el futuro. El 93% de los estudiantes contestó afirmativamente. Si bien es cierto que debemos ser muy cautos interpretando estos resultados y debemos reconocer que no es muy probable que realmente este porcentaje de estudiantes haya cambiado sus hábitos de estudio, al menos los resultados indican que la tarea ha tenido una influencia positiva en sus intenciones y ha iniciado un proceso de reflexión.

El Cuestionario 2 analizó también cómo de útil los estudiantes consideraban la tarea. Todos los participantes la consideraron útil, con un 80% explicando que la tarea les había ayudado a aprender más palabras, un 17% indicando que había aprendido más palabras y cómo utilizarlas mejor y un 3% afirmando que no habían aprendido más palabras pero sí habían aprendido a cómo usar mejor las que habían aprendido. Uno de los estudiantes explicó que la tarea lo había animado a buscar palabras que hasta entonces eran desconocidas para él y otro explicó que la tarea le había ayudado a reconocer infinitivos, verbos irregulares y verbos de radical cambiante.

El Cuestionario 2 exploró además la opinión de los estudiantes respecto al aspecto colaborativo de la tarea. El 93% de los estudiantes afirmó haberse beneficiado de trabajar en grupo. Algunos de los comentarios aportados sobre este tema fueron: "Everyone's different ideas helped in gathering new vocabulary", "Provides a better range of vocabulary", "More people meant more words and definitions", "It made me do it. More motivation", "Yes, because it makes you do it, otherwise might not try hard enough", "Less pressure on individual". Desafortunadamente, el 7% de participantes que no cree haberse beneficiado del trabajo en grupo no proporcionó comentarios en el cuestionario.

El Cuestionario 2 investigó también si los estudiantes habían disfrutado haciendo la tarea. De nuevo, un 93% de los estudiantes contestó afirmativamente, mencionando por ejemplo: "Yes, a different way of learning new words", "It was useful to group the vocab we'd learnt together", "Keeping track of Spanish. As we only have three hours seminar per week, doing the task helped me memorise the Spanish", "Interesting way of learning, unusual". Una vez más, el 7% de participantes que contestó negativamente no añadió comentarios en el cuestionario.



### 2.3. ENTREVISTAS DE GRUPO

Se llevaron a cabo dos entrevistas, que por tener lugar durante el periodo de exámenes no contaron con el número de asistentes deseado. La primera entrevista se realizó a cuatro estudiantes y la segunda a dos. Se optó por el formato de entrevista guiada, se prepararon algunas preguntas con antelación para guiar la conversación pero los entrevistados tenían total libertad para interactuar entre ellos y comentar sobre cualquier aspecto que desearan.

La primera parte de las entrevistas se usó para comentar y confirmar algunas de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Los entrevistados confirmaron que consideraban la tarea como un ejercicio útil. Mencionaron que veían beneficioso el hecho de tener que aportar información sobre la palabra y escribir una oración como ejemplo, que según ellos también les había ayudado a aprender sobre la estructura de las oraciones, a mejorar la ortografía y a reducir errores gramaticales.

En la segunda parte de la entrevista se les preguntó cómo creían que la tarea podía mejorarse. En primer lugar, sugirieron la introducción de actividades de consolidación que les permitiesen usar las palabras del diccionario de nuevo, en otros contextos. Es interesante señalar que esta sugerencia de los estudiantes coincide con la recomendación de Schmitt, que recomienda incorporar las palabras de los cuadernos de vocabulario en actividades de clase (2008: 342). En segundo lugar, los estudiantes mostraron preferencia por crear un diccionario organizado por temas o siguiendo las unidades del libro de texto, para facilitar el uso.

### 3. SEGUNDA FASE: ORGANIZACIÓN Y RESULTADOS

En la segunda fase del proyecto participaron veinte estudiantes de nivel intermedio en un curso de Español de los Negocios, impartido en tres horas semanales. En este caso, todos los participantes colaboraron en la creación del diccionario al mismo tiempo, sin ser divididos en grupos, y a lo largo de todo el curso académico 2012-2013. Aunque la tarea en sí es exactamente la misma que en la primera fase, se introdujeron los siguientes cambios: el uso de una wiki como medio de colaboración, estructuración del diccionario siguiendo las unidades del libro de texto, y actividades de consolidación de vocabulario. Se siguen así las dos recomendaciones hechas por los estudiantes en las entrevistas de la primera fase.

Explicaré a continuación brevemente qué es una wiki y cómo se ha utilizado para crear el diccionario en esta fase del proyecto. Una wiki es un sitio web creado por varios usuarios que colaboran compartiendo, añadiendo o modificando contenido. El principal objetivo de una wiki es permitir a los usuarios compartir conocimientos de tal modo que ésta se convierta finalmente en una recopilación del trabajo aportado por un grupo de usuarios. Nuestra wiki se ha creado en el espacio virtual de la Universidad de Newcastle, Blackboard, y se accede a ella a través del enlace al curso de Español de los Negocios en el que se desarrolla este proyecto. La creación de una wiki en este y otros espacios virtuales es relativamente fácil y no requiere conocimientos avanzados



de informática. La wiki constituye un medio sencillo y fácil para la colaboración entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, y es fácil de editar.

Para que la wiki funcione adecuadamente en un contexto educativo es importante seguir una serie de pautas que ayudan a organizar la colaboración de manera adecuada. Es esencial que el propósito de la wiki sea claro (ej. creación de un diccionario); dar indicaciones claras sobre el uso y el contenido de la wiki (ej. qué se puede incluir y qué no); comenzar la wiki uno mismo y demostrar su uso en clase antes de que los estudiantes lo hagan ellos solos fuera del aula; garantizar a los estudiantes que el profesor seguirá la colaboración en la wiki y comprobará que el contenido es el adecuado; animar a la participación, comentando las aportaciones más relevantes o celebrando el término de tareas; relacionar el contenido de la wiki con actividades realizadas en clase (ya que el uso de la wiki se hace típicamente fuera del aula).

En este proyecto el contenido de la wiki es la recopilación de palabras elegidas por los estudiantes y presentadas en forma de diccionario. Se ha creado una wiki para el vocabulario de cada dos unidades de texto, de tal forma que cada wiki constituye un mini diccionario de dos temas principales<sup>4</sup>. Cada wiki tiene una introducción con las instrucciones de uso y un recordatorio sobre qué incluir en cada entrada del diccionario. El profesor aporta las dos primeras entradas de cada wiki, que posteriormente es desarrollada y finalizada por los estudiantes.

Después de completar cada wiki (diccionario) se diseñaron actividades de consolidación con un doble objetivo: la reutilización del vocabulario incluido en el diccionario (consolidación) y la introducción de nuevos términos relacionados (ampliación). Se realizaron diferentes tipos de actividades: orales y escritas, con uso de imágenes, con uso de traducción, etc. A continuación se incluye un ejemplo de actividad oral y otro de actividad escrita, en los que las palabras señaladas en negrita son las que previamente los estudiantes han incluido en su diccionario.

#### ACTIVIDAD ORAL

En parejas, contestad/comentad estas preguntas:

¿Qué empresas españolas cotizan en Bolsa?

Con la crisis económica, ¿la demanda de qué productos ha aumentado y la demanda de qué productos ha disminuido?

¿En qué empresa te gustaría tener acciones? Explica por qué.

¿Qué cadena de tiendas es tu preferida? Explica por qué.

Cuando termines tus estudios, ¿quieres trabajar a tiempo completo o a tiempo parcial?

En tu opinión, ¿cómo es el empleado ideal?

¿Crees que es importante que una empresa proporcione formación a sus empleados?

En tu opinión, ¿quiénes son los consumidores habituales de los productos tecnológicos más novedosos?

.....  
4. Ver Apéndice 2.

### ACTIVIDAD ESCRITA

Usa al menos una palabra de la wiki unidades 8-10 para completar el principio o el final de las siguientes oraciones:

a) Hemos recibido el *pedido* dentro del plazo de entrega establecido pero .....

b) La *mercancía* que nos han pedido ....., pero la empresa prefiere pagar con cheque o transferencia bancaria.

.....  
*la lista de nuevos productos y las condiciones de pago.*

### 3.1. CUESTIONARIO

Al final de la segunda fase los estudiantes completaron un cuestionario dividido en dos partes, la primera con preguntas sobre el uso y contenido de la wiki y la segunda con preguntas sobre las actividades de consolidación. Ofrecemos a continuación un resumen de los resultados de este cuestionario.

Algunas de las preguntas sobre la wiki pretendían comprobar cuál era la opinión de los estudiantes sobre el hecho de tener la responsabilidad de seleccionar las palabras y cómo percibían el resultado obtenido en su trabajo colaborativo. A la pregunta *¿Te gusta ser responsable de elegir las palabras del diccionario?*, el 95% de los estudiantes respondió que sí y el 5% que no. A la pregunta *¿Crees que habéis conseguido hacer una buena recopilación de palabras?* el 90% de los estudiantes contestó Sí y un 10% que no estaba seguro. Por último, a la pregunta *¿Crees que tu participación en la wiki ha aumentado tu interés por aprender vocabulario nuevo?*, las respuestas fueron un 75% afirmativas y un 25% negativas.

Las preguntas relacionadas con las actividades de consolidación de vocabulario exploraron aspectos como la variedad, cantidad, nivel de dificultad y preferencia de actividades. Por falta de espacio, sólo nos centraremos aquí en los resultados obtenidos respecto al último punto mencionado. A la pregunta *¿Prefieres las actividades orales o de escritura (o no tienes preferencia)?* las respuestas fueron las siguientes: un 55% de los estudiantes prefiere las actividades de expresión escrita, un 20% las de expresión oral y un 25% no tiene preferencia. A pesar de que los porcentajes revelan información interesante, en este caso son realmente los comentarios aportados por los estudiantes los que explican estas preferencias. Es evidente leyendo los comentarios que las actividades orales se afrontan con miedo e inseguridad y que los estudiantes las encuentran más estresantes que las actividades de escritura. Algunos de los comentarios que aparecen en el cuestionario demuestran esto claramente: "There is less pressure to perform in writing activities", "Oral activities are pressurising!", "I lack confidence in my oral activities". Esto indica que debemos tener en cuenta esta percepción de las actividades orales y considerar cómo se pueden introducir en la clase minimizando los sentimientos de inseguridad, estrés y miedo.

El cuestionario trató también de averiguar las preferencias de actividades de manera más específica, no desde el punto de vista de la destreza practicada, sino desde el

punto de vista de lo que tenían que hacer en la actividad. Para esto se proporcionó a los estudiantes una lista de todos los tipos de actividades realizados a lo largo del curso y se les pidió que los puntuasen de acuerdo a dos variables: cómo los consideraban de útiles (utilidad) y cuánto los habían disfrutado (disfrute). La lista de actividades proporcionada era la siguiente: relacionar palabra en español con su traducción al inglés, actividad gramatical (ej. verbos y sustantivos), reescribir oraciones utilizando sinónimos, relacionar palabras e imágenes, utilizar palabras meta en actividades de escritura (ej. escribir un cuestionario), utilizar palabras meta en actividades orales (ej. diálogos, dar opinión), completar principios/finales de oraciones usando palabras meta, relacionar palabras y explicar la relación entre ellas, agrupar palabras por temas (ej. la publicidad).

Las puntuaciones mostraron que en general todos los tipos de actividades se consideran útiles. Las puntuaciones en cuanto al disfrute fueron también considerablemente altas, recibiendo la puntuación más baja la actividad consistente en agrupar palabras por temas. Las puntuaciones revelaron también que relacionar la palabra en español con su traducción al inglés, las actividades gramaticales y la reescritura de oraciones usando sinónimos ocupan los rankings más altos tanto en cuanto a disfrute como a utilidad. Este es un resultado interesante si tenemos en cuenta que estas fueron precisamente las actividades más tradicionales y menos interactivas usadas en este curso. Relacionar palabras con imágenes también obtuvo buenas puntuaciones en las dos variables. Las puntuaciones muestran además claramente que a pesar de que las actividades orales se consideran muy útiles, no se disfrutan. Esto coincide con las respuestas obtenidas en la pregunta del cuestionario comentada anteriormente.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la primera fase del proyecto demostraron que la tarea consistente en crear un diccionario de manera colaborativa mejoró la adquisición de vocabulario para un 73% de los estudiantes (si bien con mejoras irregulares). Los resultados demostraron también que la mejora en la adquisición de vocabulario se produjo tanto en el conocimiento activo como en el pasivo. Las respuestas en los cuestionarios revelaron que todos los estudiantes consideraron que la tarea había sido útil y la mayoría de ellos opinó que se habían beneficiado de llevarla a cabo en un grupo. También se obtuvieron resultados positivos respecto a la intención de los estudiantes de dedicar más tiempo a la adquisición de vocabulario.

Los resultados de la segunda fase indicaron que a los estudiantes en general les gusta tener la responsabilidad de seleccionar palabras para sus diccionarios y que se consideran capaces de hacer una buena selección. Existe una preferencia por las actividades escritas respecto a las orales, que según los estudiantes les causan más miedo e inseguridad. Las actividades más tradicionales como las consistentes en trabajar con traducción y gramática parecen ser las preferidas tanto en cuanto a su utilidad como al disfrute que proporcionan.

## BIBLIOGRAFÍA

- LAWSON, Michael J. y Donald HOGBEN (1996): «The Vocabulary Learning Strategies of Foreign Language Students», *Language Learning*, 46, 101-135.
- LÓPEZ, Nuria (2012): «A Case Study: Writing a Spanish Dictionary as a Collaborative Task among Beginner Students», *Language Learning Journal*, [en línea], <http://dx.doi.org/10.1080/109571736.2012.731699>
- MEARA, Paul (2009): *Connected Words. Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- MILTON, James (2009): *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters.
- NATION, I.S. Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, Norbert (2008): «Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning», *Language Teaching Research*, 12/3, 329-363.
- SCHMITT, Norbert (1997): «Vocabulary Learning Strategies», en *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.

## Apéndice 1. Muestra de los diccionarios de la primera fase.

### Elaborar

To make, To produce, To prepare

Regular verb

*Freixenet elabora cava.*

*Va a elaborar un plan.*

Hacer, Producir, Fabricar, Preparar (sin.)

LA elaboración: manufacture

EL/LA fabricante: manufacturer

### Elegir

To choose

Stem-changing verb e>i: elijo, eliges, elige, elegimos, elegís, eligen

*Para la comida de negocios hemos elegido el restaurante San Marcos.*

*Tiene dos colores a elegir.*

Escoger entre: to choose between (sin.)

Optar por hacer algo: to choose to do something (sin.)

Seleccionar (sin.)

### Reunión

Meeting

LA reunión (feminine noun)

*Tengo una reunión con el Director Comercial a las tres de la tarde.*

*Tengo una reunión por la mañana.*

### Señor (Sr)/Señora (Sra)

Mr/Mrs

When these words are used to talk about someone but not to address them directly,

EL and

LA are used before them:

1. *El Sr Martínez es el Jefe de Personal y la Sra García trabaja en Recursos Humanos.*

2. *– Sr. García, le presento a la Sra. Martínez.*

*– Encantado.*

Used in formal contexts.

**Apéndice 2.** Muestra del diccionario de la segunda fase en la wiki.

**Destinatario**

Recipient

El destinatario/La destinataria

*La destinataria de la carta es la Sra. Rozas.*

Other parts of a letter: referencia, asunto, saludo, despedida, firma, membrete, dirección

**Enfrentamiento**

Confrontation

Masculine noun

*Ellos tuvieron un enfrentamiento por algo pequeño.*

Synonym: lucha, rivalidad

Antonym: acuerdo

**Entrega**

Delivery

Feminine noun

*La entrega de la ropa suiza va a llegar en dos horas.*

Entregar: to deliver

**Factura**

Bill, invoice

Feminine noun

*Tenemos que pagar la factura a 30 días.*

# *Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmlingüísticos*

MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA  
Universidad de Granada

## RESUMEN

Las aportaciones de los corpus orales del español han tenido una gran repercusión en el estudio de la lengua hablada, especialmente, en estudio del estilo comunicativo de los hablantes de las diferentes comunidades del español peninsular. En dos grandes perspectivas de investigación, una las aplicaciones de dichos corpus la encontramos en el estudio de las diversidades orales de la lengua materna, y la otra gran línea la hallamos en la enseñanza de ELE, debido al contacto de los alumnos con la comunidad nativa. Para los alumnos que estudian en entornos presenciales, los repertorios léxicos y las situaciones pragmlingüísticas constituyen una fuente de preguntas sobre la actuación de los hablantes, sobre todo, la de los jóvenes. En esta comunicación hablaremos del estudio de casos en el aula y su aplicación fuera de ella, prestando una especial atención a los fenómenos de *variación lingüística* provenientes de la *diversidad discursiva*. Asimismo expondremos algunos estudios de casos obtenidos de diferentes tareas. En definitiva, se trata de incrementar en el alumno la conciencia de aprendizaje en inmersión mediante la correlación lengua-cultura, entendiendo ésta como contexto cognitivo compartido en el que es necesario analizar y determinar el estudio de referentes culturales usados por la comunidad hablante.

## I. INTRODUCCIÓN

La utilidad de los corpus orales en la enseñanza de ELE a veces pasa desapercibida, siendo modelos orales de gran valor para conocer desde un enfoque pragmático las producciones reales de los hablantes de una comunidad lingüística determinada. Esta línea de investigación se puede ver en los numerosos trabajos publicados por el grupo Val. Es.Co., dirigido por el profesor Antonio Briz Gómez en la Universidad de Valencia y posteriormente por el profesor Pedro Barros García en la Universidad de Granada.

En este trabajo mostramos una de las diversas aplicaciones de dichos corpus orales; nos referimos concretamente a la enseñanza del español como lengua extranjera (Briz, 2002). Para este cometido nos hemos basado en diez muestras del *COGILA* (2012)<sup>1</sup>, desde diferentes orientaciones con las que se pensó este material; es decir, la oral y la escrita, apoyadas y avaladas estas por las situaciones naturales de la imágenes de los archivos de audio y vídeo. La idea de usar estos materiales viene avalada no solo por las condiciones de optimización de la competencia comunicativa, hecho que genera

.....  
1. COGILA, siglas correspondientes a *Corpus Oral del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada*. Este corpus fue dirigido por el profesor Pedro Barros García de la Universidad de Granada. Puede consultarse en Barros, P. (ed.) (2012): *Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, Granada: EUG.

uno de los mayores desvelos del propio docente, sino sobre todo por las constantes dudas de muchos alumnos extranjeros que estudian la lengua en situación de inmersión: cómo actuar lingüísticamente, cómo participar y comunicarse con la comunidad nativa, cómo interpretar adecuadamente todos los entresijos de los intercambios comunicativos, sobre todo en lo concerniente a las aperturas y cierres conversacionales, los solapamientos del discurso, las dificultades y las especificidades pragmáticas en los turnos de palabra, las modalidades en la entonación, y el tan temido uso del estilo indirecto, por citar algunos ejemplos de esta magnitud discursiva. A estos aspectos se suman, sin duda, la necesidad de analizar los temas de conversación de los participantes en los intercambios comunicativos (jóvenes entre 17 y 35 años), las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas, y los referentes culturales que subyacen en cualquier prototipo conversacional. De lo expuesto anteriormente, recogemos aquí algunas experiencias administradas dentro y fuera del aula basadas en los modelos extraídos del corpus oral. La idea que ha generado esta metodología docente ha tenido valiosos resultados para la descripción pragmática del discurso oral por parte de los profesores y la interpretación, estudio y uso para el alumnado extranjero. Para ello nos hemos apoyado en la guía docente del corpus oral y hemos modificado algunas tareas para la ulterior recopilación de datos.

## 2. PROCEDIMIENTOS EN EL AULA

Los recursos para el aula son bastante sencillos: se dan las transcripciones, se explican los usos convencionales de las transcripciones, y seguidamente, se trabajan los textos con los archivos de audio o audiovisuales. La idea de incorporar este tipo de material al aula de ELE surgió, como señalamos al principio, de las dudas de los alumnos de español en el *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada. En su mayoría estudiantes estadounidenses de nivel B1, B2 y C1 que cursan asignaturas de contenido en dicho centro, entre otras, *Variedades del español y producción oral y escrita*. En el caso de la primera mención, el profesor Pedro Barros García, director del proyecto COGILA, ha sido un gran promotor del uso de este material aplicado a la asignatura de *variedades del español*. Nosotros recogimos ese “testigo” académico y lo intentamos en la asignatura de *Producción oral y escrita*, ya que los alumnos que la cursaban preguntaban continuamente sobre ciertos usos de la lengua de difícil comprensión, como por ejemplo, las numerosas formas de apertura y cierres conversacionales, los solapamientos y la dificultosa gestión de los turnos de palabra.

Los inicios de este tipo de material para el aula los vemos en el trabajo de Briz Gómez (2002), y los continuamos recopilando transcripciones desde el curso académico 2005-2006 hasta la fecha de publicación del *COGILA* (2012). El objetivo principal era llevar al aula muestras orales escritas con soporte auditivo y audiovisual que diesen cuenta de situaciones fónicas y dialectales auténticas para ser analizadas en clase. En principio nos pareció una apuesta complicada, pero al usarlas en la clase de español los resultados fueron asombrosos y los estudiantes se sintieron muy motivados y se implicaron bastante en este tipo de estudio. Para que las muestras fuesen efectivas se procedió como se indica en la presentación del *COGILA* (2012: 10):



Se ha procurado que las muestras escritas reflejen, de alguna manera, la realidad fónica, dialectológica, que esconden detrás. Este criterio de transparencia es el que ha condicionado que la transliteración ofrezca rasgos morfológicos o fónicos que no son habituales en las presentaciones de los corpus. Dicho acuerdo se ha materializado a lo largo de todos los textos; así pues: las /-s/ implosivas se han representado mediante /h/, lo cual supone una articulación aspirada; se han colocado entre paréntesis los sonidos que no se han pronunciado, como ocurre con muchas /d/ intervocálicas; se han reflejado, igualmente, los casos de seseo o ceceo; e, incluso, se han reproducido los dialectalismos que surgían. Todo ello permite ver la impronta de la pronunciación real, del espacio dialectológico en que se inscriben los textos. (COGILA, 2012: 10)

El corpus formado por las diez transcripciones también se ha utilizado en los *Cursos Intensivos de Lengua Española* (C.I.L.E.) y en otros cursos de especialidad con estudiantes asiáticos y los del programa de movilidad (Erasmus) con los mismos fines y con resultados muy similares. De ellos vamos a destacar el análisis de determinadas estructuras morfosintácticas, las especializaciones léxico-semánticas, los elementos no verbales de las conversaciones y los referentes culturales que aparecen en ellas.

La realidad de este tipo de transcripciones nos proporciona una serie de utilidades frente a la de los manuales convencionales. Los estudiantes observan y verifican de qué forma se producen los intercambios comunicativos entre hablantes nativos. Asimismo, al utilizar este material, se produce una integración de destrezas (*expresión oral, interacción oral, comprensión lectora*) guiadas por la *comprensión auditiva* y con frecuencia culminan en actividades de *expresión escrita*.

Para realizar el trabajo de observación agrupamos a los alumnos en grupos de tres personas y les pedimos que observen la transcripción y determinen los aspectos que aparecen en la conversación. Para ello les facilitamos un modelo de la ficha técnica del corpus adaptada<sup>2</sup>:

FICHA DE ANÁLISIS CONVERSACIONAL	
ASIGNATURA:	NIVEL:
APELLIDO, NOMBRE:	
FECHA:	
<b>a) Datos identificadores de la grabación:</b>	
— Fecha de la grabación: 26 de marzo de 2011 <sup>3</sup>	
— Tiempo de la grabación o segmento: 1 minuto y 34 segundos	
— Lugar de grabación: : la casa de uno de los hablantes en Granada capital	
Clave: (I) (N) (Z) <sup>4</sup> .	
<b>b) Situación comunicativa:</b>	

.....

2. La ficha técnica se suministra con datos básicos. Aquí reproducimos parte de los datos ya completados para ofrecer una muestra del trabajo de aula.

3. La fecha la proporciona el profesor.

4. Estas claves sirven para identificar a los participantes.

– Temas: <i>cine, estudios...</i>
– Tono: <i>informal</i>
– Modo o canal: <i>oral</i>
– Tipo de discurso: <i>conversación</i>
<b>c) Descripción de los participantes:</b>
– Número de los participantes: 3
– Tipo de relación que les une: <i>compañeros y amigos</i>
– Sexo: <i>2 mujeres y 1 hombre</i>
– Edad (-es): <b>(I, 21 años), (N, 21 años), (Z, 21)</b> <sup>5</sup>
– Nivel de estudios: <i>superiores (universitarios)</i>
– Profesiones: <i>estudiantes</i>
– Lugar de origen: <b>(I) Badajoz capital, (N) Priego de Córdoba (Córdoba), (Z) Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), hija de padres granadinos</b>
– Nivel sociocultural: estos datos se proporcionan a partir de la ficha técnica general de la grabación
alto:
medio: <b>(I) (N) (Z)</b>
bajo:

#### Ficha técnica adaptada

La ficha técnica se completa con otra en la que se indaga el marco conversacional atendiendo al género de los participantes, la relación social de los mismos y las variedades dialectales, aspecto este que suele despertar un gran interés en el proceso general de la comunicación. En el apartado denominado *anatomía discursiva* se hace hincapié en los carices morfológicos de las conversaciones que trabajamos en el aula de ELE.

Mención aparte merece el apartado denominado *lexicultura*, ya que es uno de los aspectos que suscitan mayor curiosidad, debido a las observaciones del acervo cultural, las apelaciones coloquiales, los elementos no verbales y los referentes culturales cifrados en el contexto o situación conversacional, como veremos más adelante.

Marco conversacional
Temas de conversación
Género e influencias
Relación social de los participantes
Características panhispánicas, intrahispánicas y lugares comunes conversacionales

.....  
5. Estos datos los proporciona el profesor y sirven como modelo para futuras prácticas por parte de los alumnos

<b>Anatomía discursiva</b>
Inicios-aperturas conversacionales
Adecuación
Cohesión
Coherencia
Cierres conversacionales
<b>Lexicultura</b>
Acervo cultural: cultura compartida, unidades fraseológicas
Innovaciones idiomáticas
Apelaciones coloquiales (tacos y expresiones intensificadoras de la relación entre los hablantes)
Elementos de relación con el otro

### 3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL AULA DE ELE

Una vez que hemos explicado de forma simplificada el convencionalismo de las transcripciones, suministramos un ejemplo; en este caso, y por razones de espacio, exponemos aquí 40 líneas (1.34 minutos de grabación) de la transcripción n° 1 del corpus, acompañada del archivo de audio:

6

	(Suena el timbre. La anfitriona abre la puerta)
1	I: buenaah Z: hola§ N: § buenah I: ¿qué tal?
5	Z: poh nada aquí (es)tamoh N: ¿qué? Z: ¡pasah!/ ¡pasah! I: ¿pasamoh?§ N: § ¿pasamoh↑?
10	Z: sentaroooh→ (( )) N: ¿noh sentamoh por aquí o qué? Z: sí/ sí I: bueno pasa/ por aquí/ sí/ bueno/// AYY↓½ I: qué calentito// se ehtá aquí
15	N: °([cl]aroo)° Z: (cl)aro pueh (( )) [con el frío] de la mañana se agradece N: [frío yy→]/ ¿qué?/ ¿qué pasa?// ¿qué? Z: ¿qué?// ¿qué ehtábaih haciendo?

.....  
6. Suspira mientras se sienta

	N: pueh nada ehtaba en el piso yy// ya m'hah llamao y digo (v)amoh pa(ra) (a)llá a veb/ [qué vamoh a haseh]
20	Z: [habéih llega(d)o un poquillo tarde ↑ / ¿no ↓?] I: (RISAS) loh percanceh del autobúh'3 Z: loh autbuseh (es)tán hoyyy N: [¿qué ha llegao tarde?] I: [el autobúh] el autobúuh/ no a mí m(e) ha deja(d)o anteh precisamente/ cuando vine otr- otro día/ me deha tarde y hoy me deha anteh
25	Z: [ou] N: [ouu]/ yo (he) tarda(d)o un poco máh porque he ehta(d)o comprando los pahteleh y tol rollo Z: ¡aah eh verdah! / ¡loh pahteleh!// ¿dónde ehtán ↑?/ por cierto → N: no sée INMAA Z: (RISAS)
30	N: (RISAS) I: (RISAS) loh hemoh olvida(d)o <sup>8,4</sup> N: (el)aro (RISAS)// no hombre perooh por eso he llega(d)o un poco máh tarde// quee ¿enton- seeh vamoh a haseh lo del trabajo y eso oo →? Z: sí ¿no?/ (es)tamoh un poquillo poh la mañana [y dehpuéeh=] I: [y dehpuéeh]
35	Z: = poh la tardee cada unoo → N: no sé/ yo eh que aye me acohté un poco tarde yy fuu/ eh que (es)toy un poco cansa(d)o/// ehtuvimo al fina(l) viendo una pelii yyy to'l rolloo → I: ¿qué peli? N: pueeh ¿cómo se llamaba ehta?/ ee → <sup>9</sup> // ¿cómo se llamaba?/ no m(e) acuerdo ahora mu(y) bien/ ¡AAAH SÍ!// ¡ENTERRADO! ¡ENTERRADO! Z: ¡aah [enterrado ↑!]
40	I: [qué anguhtia]/ qué anguhtia de película

#### Fragmento de la transcripción n° 1

En tan solo un minuto y treinta y cinco segundos de texto transcrito los alumnos han observado:

-Cómo se inicia la conversación con fórmulas de saludos informales del tipo *¡buenas!*, *¿qué tal?*, *¿qué?* (líneas 1-6).

-El uso del imperativo duplicado o reiterado (*¡pasad, pasad!*) para conceder permiso (línea 7) y un correspondiente uso reiterado mediante una fórmula interrogativa (*¿pasamos, pasamos?*) para pedir permiso (líneas 8 y 9), fórmula que contrasta con la pregunta directa (*¿nos sentamos por aquí, o qué?*) de la línea 11.

7. Entre prisas

8. Golpea la mesa

-Las fórmulas para iniciar la conversación a través de estructuras interrogativas como *¿qué?, ¿qué pasa?, ¿qué estabais haciendo?* (líneas 17-18).

-El comienzo de la narración en la que se percibe el uso del imperfecto y del pretérito perfecto de indicativo: *pues nada, estaba en el piso y ya me has llamado, y digo vamos para allá a ver qué vamos a hacer...* (líneas 19-32).

En cuanto a los cambios en los subtemas de conversación, y tras la apertura conversacional, hay en este tiempo analizado cuatro:

- a) el retrato en los horarios de los autobuses (líneas 20-24),
- b) la compra de unos pasteles (líneas 26-32),
- c) hacer un trabajo para la clase (líneas 33-35) y
- d) acostarse tarde por ver una película (36-40).

Con respecto a ciertos convencionalismos léxicos, hay que destacar el uso *dejar tarde/dejar antes* (línea 24) para indicar que el autobús llega con retraso o con adelanto, y el empleo de la palabra *angustia*<sup>9</sup> para describir la sensación producida por la película de terror (línea 40).

Esta es una mínima muestra con la que hemos experimentado en el aula la relevancia de este tipo de textos orales en la enseñanza de ELE. Hemos visto una muestra de 1 minuto y 35 segundos (40 líneas), pero por ejemplo en la transcripción 1 del corpus hay grabados 20 minutos y 39 segundos. Nosotros hemos usado de forma total o parcial las diez transcripciones y de ellas hemos ido anotando los elementos que han sido más favorables para apoyar la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral, sin dejar de lado la comprensión lectora y la expresión escrita. De este trabajo realizado queremos destacar lo que sigue a tenor del uso de la breve guía didáctica del corpus.

#### 4. MARCO CONVERSACIONAL: TEMAS, GÉNERO, RELACIÓN SOCIAL Y CARACTERÍSTICAS PANHISPÁNICAS

En él los alumnos mostraron su interés por todas las conversaciones debido a que los participantes en las conversaciones eran jóvenes de edades muy similares a las de nuestros alumnos. El primer paso consistió en hacer una descripción general de los temas de las conversaciones:

Nº	Temas
1	Cine, estudios, ocio y tiempo libre, cuestiones del lenguaje (forma de escribir los jóvenes a causa de las nuevas tecnologías).
2	Las clases en la Universidad y el comportamiento de los estudiantes extranjeros en la Universidad (cómo son vistos por los estudiantes españoles), estereotipos.
3	Relaciones sentimentales, cuestiones de alquiler y vivienda de los estudiantes.
4	Horarios de clase, vacaciones, salir a cenar, cine.
5	Juegos de videoconsolas, fútbol, salidas nocturnas, desastres naturales y cambio climático.
6	Relaciones sentimentales, acampadas, la vida en el pueblo/la vida en la ciudad.

.....  
9. *Angustia* = 1.f. Aflicción, congoja, ansiedad. *DRAE*, 22ª. Edición.

7	Fútbol, Fidel Castro y Cuba, la peluquería, planes para el fin de semana, planificación de un viaje.
8	Elección de un vestido para una boda, un accidente de tráfico, casos de suicidios en una zona del Sur, grupos musicales.
9	El mercado laboral español, la música, el trabajo de los jóvenes, el golf y las relaciones sentimentales.
10	Actividades del fin de semana, la Facultad, el ensayo de una actuación, cine y relaciones sentimentales.

Como se puede apreciar, los alumnos se sienten muy motivados al poder observar temas comunes de jóvenes de la misma edad. En ellos hay que subrayar la variación temática del género: los interlocutores masculinos se inclinan en los temas de conversación por los deportes (fútbol, golf, videojuegos) y el cambio climático, y las interlocutoras hablan de la vivienda, los vestidos y acciones cotidianas como hacer la comida, esperar al butanero, etc... El resto de temas y subtemas conversaciones es compartido por los dos géneros (música, personajes famosos, salir por la noche, los estudios en la Universidad, cine, entre otros).

En cuanto a las características panhispánicas, los alumnos analizaron los principales fenómenos dialectológicos que aparecen en estas conversaciones: los casos de aspiración de las /-s/ implosivas representadas por /h/, la elisión de sonidos, colocados entre paréntesis, como se puede apreciar en las /d/ intervocálicas y los numerosos casos de seseo o ceceo propios de las zonas en las que viven los participantes de las conversaciones y sus lugares de origen, lo cual supone poder analizar estos fenómenos de forma real, sin manipulación de la pronunciación.

## 5. ANATOMÍA DISCURSIVA: APERTURAS Y CIERRES CONVERSACIONALES, FENÓMENOS DE ADECUACIÓN, COHESIÓN Y COHERENCIA

En este complejo y extenso apartado centramos la atención en las aperturas y cierres conversacionales; así se han visto fórmulas como las que se muestran en la siguiente tabla<sup>10</sup>:

Nº	Fórmulas de apertura (saludos)	Fórmulas de cierre (despedidas)
3	L: pequeñaa↑/ ¿qué eeh↑? C: pueh na(da) Lelo L: ¿lahí'tah nooo↑? C: ehtoy ehtdiaandooo (RISAS)	L: [en fin] C: [poh bueno niña]// me voy a ehtudiah L: mu(y) bien/ yo voy a seguih con la cocina/ he apagao ya la olla [voy a seguih] C: [venga] L: ¡ha↑la! C: chao

.....  
10. Exponemos aquí solo algunos ejemplos ilustrativos de algunas conversaciones.

4	M: [HOLA GLORIA!] G: [HOLA MIRIAM!] M: ¿QUÉ TAL?/ ¿Y TU DÍA? G: bueno bien → // muy cansá(da) pero bien	G: bueno ↓ // ¿voy para la cocinaa- yy [voy mirando la neveraa?/ a vech qué hay → ((O) =)] M: [venga! ((O))] G: = ¿vale? § M: § perfecto ↓ / voy a vech si me ha llama(d)o → / vale ↓ G: vale ↓ § M: § venga ↓ // ya mihmo voy ↓
5	R: ¿qué tío? // pasaa ↑ // [¿cómo te va la vida tío ↑? =] A: [¿qué? / ¿cómo ehtamoh ↑?] R: = ¿cuánto tiempo!? ¿eh?	A: me voy ya tío ↓ / venga / nos vemos R: venga tío ↓ / ¡cuídate! A: ¡hasta la vista!

Si nos centramos por ejemplo en las fórmulas de apertura (saludos), se constituyen en procedimientos de toma de contacto que exigen, la estructuración en réplicas pa-readas, dado que si no hay respuesta por parte del interlocutor, se considera que no está abierto el canal de comunicación o que hay una negativa a cooperar o participar en la conversación, por cualquier motivo. A veces, la respuesta puede ser no verbal, cuando los dos interlocutores están en presencia el uno del otro, basta cualquier gesto que muestre que se está dispuesto a atender la apelación, para que el hablante se considere satisfecho<sup>11</sup>. Si esto no ocurre, lo intentará repetidas veces, alzando la voz, cambiando la entonación o utilizando otros recursos lingüísticos, que irán reflejando las alteraciones que se van produciendo en el ánimo del hablante ante la falta de respuesta.

Entre la tipología de este tipo de fórmulas podemos encontrar formas ritualizadas, es el caso de *bola* [± elemento] (véase la tabla anterior más arriba). No sólo es la fórmula más producida sino que neutraliza los parámetros sociolingüísticos en el abordaje de la conversación<sup>12</sup>. Vocativos. Según el tratamiento, estado civil, papel social o profesional, amistad, afectividad, edad, rasgos físicos, morales o intelectuales, gentilicios y alusivos a la raza o el color, etc. Formas de cortesía *perdón*, *perdona*, *disculpa*, *por favor*; formas onomatopéyicas o interjecciones, así como formas imperativas del tipo *oye*, *mira*, *escucha*.

## 6. LEXICULTURA: ACERVO CULTURAL

En este amplio y espléndido apartado hemos contemplado los aspectos de la denominada cultura compartida (López García y Morales Cabezas, 2013), las modalidades fraseológicas, las innovaciones idiomáticas, las apelaciones coloquiales y los elementos de relación con los otros, entendiéndose por estos los elementos quinésicos y proxémicos que aparecen en la conversación. Son muy numerosos y variados los referentes que pertenecen a la cultura compartida por los hablantes de la comunidad objeto de estudio. En las conversaciones descritas vamos a destacar ciertas costumbres y tradiciones que en numerosas ocasiones funcionan como referentes culturales ocultos como por

11. Barros García, P. (2001): «La competencia comunicativa: consideraciones pragmáticas en torno al uso adecuado de la lengua», *Enseñanza de la Lengua II*, Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 45.

12. Barros García, P. y Morales Cabezas, J. (1997): «Aspectos pragmlingüísticos en las aperturas conversacionales», *Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, 381-396.

ejemplo llevar pasteles cuando vamos a visitar a alguien o a tomar café (transcripción 1, línea 26), las costumbres y tradiciones españolas como las procesiones de Semana Santa (transcripción 4, líneas 43-76), las referencias a los objetos de taracea típicos de Granada (transcripción 10, líneas 48-50) y los objetos (*figuritas del toro* o *la gitana*) que se compran para hacer regalos en los viajes o la mención estereotipada de poner estos objetos encima de la televisión (transcripción 10, líneas 51-61), las referencias a las modalidades gastronómicas (transcripción 1, líneas 327-356) y al *butanero* (transcripción 1, líneas 190-192).

Por otro lado, también son frecuentes otros aspectos relacionados con el conocimiento del mundo o del entorno de los jóvenes, así aparecen referencias al denominado *botellón* (transcripción 1, líneas 312-317), a los programas televisivos de la noche (transcripción 1, líneas 367-395) o a programas de la televisión del pasado pertenecientes a la herencia cultural, como puedan ser *Los payasos de la tele*, al grupo musical *Parchís* o al famoso cantante granadino *Carlos Cano* que pertenecen a la década de los 80 (transcripción 9, líneas 73-85). Asimismo, no faltan las menciones paralelas a grupos y cantantes de otros como *Duran Duran*, *The Beatles*, *Yoko Ono*, etc. (transcripción 9, líneas 96-107).

Las innovaciones idiomáticas resultan de gran interés para todos los estudiantes extranjeros, debido al continuo uso de los jóvenes españoles en muchos contextos comunicativos, tal es el caso de expresiones y palabras como *ponerse las pilas* (transcripción 1, línea 72) o *ponerse al lío* en el sentido de ponerse a trabajar (transcripción 1, línea 439), acabar *rulando* en el sentido de moverse (transcripción 2, línea 77), *echar papeles* con el significado de inscribirse en algo (transcripción 5, línea 236), o ciertas adjetivaciones como *collejo* con el significado de bonito, simpático, gracioso, propias del habla granadina (transcripción 10, línea 54), o *cuqui* en el sentido de coqueto (transcripción 10, línea 122), por citar algunos ejemplos.

En lo que respecta a las apelaciones coloquiales, hemos estudiado números y reiterados casos. Estos elementos también llaman la atención de los observadores de la conversación, debido, precisamente, a la frecuencia de uso: *pillar un pedo* = emborracharse (transcripción 1, línea 317), *ser una putada* = ser algo negativo (transcripción 1, línea 387) *joder la marrana* = fastidiar o molestar (transcripción 2, línea 108). En este mismo apartado hemos incluido el frecuente uso del artículo antepuesto al nombre propio *La Jenny* y *La Lucía* (transcripción 3, línea 50), el uso de comparaciones o expresiones intensivas *me dejas muerta, tía* (transcripción 3, línea 17), *te gustan los golfistas porque eres un golfo* (transcripción 9, línea 47), (con ese vestido) *parezco una chincheta* (transcripción 8, línea 28), entre otros.

Los usos de palabras y expresiones inadecuadas son menos frecuentes, pero no menos interesantes en el análisis conversacional. Así encontramos ejemplos como *tendiditis* por tendinitis (transcripción 1, línea 96), y la exageración *bolondrón en la rodilla* por hinchazón (transcripción 8, línea 71).

Por otro lado, cabe comentar que el estudio del uso de tacos y otras palabras malsonantes con función apelativa nos permite observar de qué forma usan los hablantes este



tipo de recursos, sobre todo, cuando su utilidad curiosamente está encaminada hacia conseguir un efecto afiliativo en situaciones de máxima confianza entre los interlocutores, frente a un malinterpretado uso descortés por parte de los estudiantes extranjeros (Barros García, López García y Morales Cabezas, 2013), por lo que se convierten en reforzadores de la unión entre los participantes en la conversación (Barros García, 2011).

No podemos cerrar este apartado del marco conversacional sin hacer referencias a los elementos quinésicos y proxémicos que hemos analizado en los vídeos que acompañan las transcripciones, así brevemente vamos subrayar la formas de recibir y saludar a los amigos dando dos besos y el papel de la mesa de camilla alrededor de la cual se produce la conversación (archivo de vídeo 1), los saludos entre mujeres y la forma relajada de sentarse (archivo de vídeo 4), frente a los saludos dándose la mano y la distancia interpersonal de los hombres (archivo de vídeo 5), la llamativa distancia física en el grupo de amigas que hablan en el sofá de una casa y en la que una ellas descansa sus piernas sobre las piernas de otra y se tocan<sup>13</sup> mientras se produce la conversación (archivo de vídeo 8).

## 7. CONCLUSIONES

Todos los aspectos verbales y no verbales analizados, así como los contenidos y formas conversacionales nos han permitido realizar actividades diferentes apoyadas en un material extraído de un corpus oral orientado a la enseñanza del español como lengua extranjera y como lengua materna frente a los materiales convencionales que se suelen utilizar en el aula de ELE. Es cierto que esta experiencia necesita ampliarse y renovarse para observar los cambios y evoluciones conversacionales, pero al mismo tiempo este tipo de experiencias nos invita a seguir investigando y profundizando en las destrezas de expresión e interacción orales.

Por otro lado, los alumnos de ELE con los que hemos trabajado en los diversos cursos y asignaturas de contenido, han manifestado en todo momento su gran disposición para enfrentarse a este reto lingüístico en su formación y al finalizar las tareas nos han transmitido su satisfacción por el dominio de contenidos inusuales y por haber mejorado su grado de comprensión auditiva en la interacción con hablantes nativos.

Para terminar, decir sucintamente que estos modelos han abierto la puerta a otros tipos de prácticas docentes en las que los alumnos actúan fuera del aula y se implican directamente con la comunidad nativa, ya que la siguiente tarea consistió en realizar grabaciones y transcripciones sencillas y adaptadas por parte de los alumnos extranjeros para ser analizadas en clase. Estamos satisfechos con los resultados obtenidos a raíz de la línea de investigación abierta en la Universidad de Valencia por el grupo Val. Es.Co. y continuada en la Universidad de Granada por el Grupo de Investigación de *Lingüística Aplicada* (G.I.L.A.), la cual ha motivado de forma fehaciente el trabajo del profesor y la comprensión y motivación de los alumnos de ELE.

.....  
13. Este aspecto es muy comentado por alumnos asiáticos para los que este elemento es bastante sorprendente, dado el carácter de tacto-contacto de cultura española.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARROS, P. (ed.), M.<sup>a</sup>J. BARROS, M.<sup>a</sup>P. LÓPEZ y J. MORALES (2012): *COGILA Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*, Granada: EUG.
- BARROS, M.<sup>a</sup>J. (2011): «La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus», en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la Lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza/aprendizaje del español L/LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 213-224.
- BARROS, P. y J. MORALES (1997): «Aspectos pragmlingüísticos en las aperturas conversacionales», en A. Narbona y M. Roperó (eds.): *Actas Congreso del Habla Andaluza, Seminario del Habla Andaluza*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 382-396.
- BARROS, P. y J. MORALES (2002): «El enfoque pragmlingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional», *Español Actual*, 77/78, 87-98.
- BARROS, P., M.<sup>a</sup>P. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «Aspectos conversacionales en la enseñanza de lenguas», en P. Barros *et al.* (eds.), *Enseñanza de la lengua III*. Granada: Universidad de Granada, 11-24.
- BARROS, P., M.<sup>a</sup>P. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas», en M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia: Universidad de Murcia, 165-173.
- BARROS, P., M.<sup>a</sup>P. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «Lengua y contexto: consideraciones sobre su interacción en el uso de la lengua hablada», en M.<sup>a</sup>I. Montoya y J. A. Moya (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada, 479-491.
- BARROS, P., LÓPEZ, M.<sup>a</sup>P. y J. MORALES (2004): «Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado: explotación didáctica de la función expresiva», en M.<sup>a</sup> I. Montoya y J. A. Moya (eds.): *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*. Granada: Universidad de Granada, 415-428.
- BARROS, P., LÓPEZ, M.<sup>a</sup>P. y J. MORALES (2006): «La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica», en M. Casado, A. González y M.<sup>a</sup> V. Romero (eds.): *Actas del I Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura y valores*. 2 vol. Madrid: Arco/Libros, 893-904.
- BRIZ, A. (2000): «El análisis de un texto oral coloquial», en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel, 29-48.
- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.
- BRIZ, A. y M. ALBELDA (2009): «Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D», en *Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Madrid, B.O.E. *Instituto Cervantes*, 165-225.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): «El estudio del discurso oral», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 38-48.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CORTÉS, L. y A. BAÑÓN. (1997): *Comentario lingüístico de textos orales I. Teoría y práctica (La tertulia)*, Madrid: Arco/Libros.
- KOTSCHI, T., W. OESTERREICHER y K. ZIMMERMANN (eds.) (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Franckfurt am Main: Vervuert Verlag, Bibliotheca Iberoamericana.

- LÓPEZ, M.<sup>a</sup>P. (2010): «Observaciones sobre los contenidos de impacto cultural relacionados con la lengua, la cultura y la comunicación en español», en I. Montoya (ed.), *La lengua y la cultura en el aula*, Granada: Universidad de Granada, 77-88.
- PONS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*, Madrid: Arco Libros.
- TUSÓN, A. (2003): *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.



# *Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en Español Lengua Extranjera (ELE)*

ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ  
Universidad de Lódz, Polonia

## RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo metodológico de los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito de la enseñanza de E/LE, a partir de una amplia revisión bibliográfica. Se muestra un estudio comparativo de la metodología de las investigaciones realizadas tanto fuera de España —Finlandia (Carcedo González, 2000), China (Lin, 2006), Berlín (Medina Arejita, 2009), Polonia (López González, 2009), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Turquía (González Fernández, 2013), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013)— como dentro de España —Salamanca (Samper Hernández, 2002), Huelva (Sánchez Gómez, 2005), Madrid (López Rivero, 2008), Andalucía (Sánchez-Saus Laserna, 2011), Navarra (Jiménez Berrio, 2013) e Ibiza (López Casado, 2013)—, en ámbitos de enseñanza muy diversos: enseñanza secundaria, universidad, Instituto Cervantes, escuelas oficiales de idiomas y enseñanza a inmigrantes.

## I. INTRODUCCIÓN

¿De qué vocabulario disponen mis alumnos? ¿Es su alcance el adecuado para su nivel? ¿Podrían desenvolverse con éxito si el tema de la conversación fuera “la cocina”, “los deportes” o “la vida en el campo”? ¿Se corresponde realmente el vocabulario que han aprendido con el que manejan los nativos hispanohablantes? A estas y a otras preguntas tratan de responder las investigaciones que analizan la disponibilidad léxica de los extranjeros que estudian español, dentro o fuera de las comunidades hispanohablantes.

Al amparo de las investigaciones que se vienen desarrollando en el ámbito hispánico para recoger y analizar el léxico disponible —temático— de las comunidades de habla hispanohablantes, está creciendo con fuerza una línea de investigación en la que los estudios se centran en los mismos aprendientes, los alumnos de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se conciben así estudios que

ponen de manifiesto las características del léxico español que aquellos hablantes hacen patente en diferentes fases de su proceso de aprendizaje, es decir, las palabras concretas de las que podrían servirse cuando la situación comunicativa fuese alguna de las dieciséis que vienen considerándose en los últimos estudios sobre disponibilidad léxica del mundo hispánico (Carcedo González, 1998b: 82).

La lista de los objetivos que suelen cubrir las investigaciones sobre la disponibilidad léxica de ELE fue pergeñada ya por el profesor Carcedo González (2000: 46). Esta lista incluye:

- a) Conocer el vocabulario realmente disponible de los estudiantes de español.
- b) Determinar la influencia de factores socioculturales en el aprendizaje de léxico.
- c) Precisar la influencia de la lengua materna en el léxico aprendido.
- d) Examinar las distintas fases del proceso de aprendizaje / adquisición de ELE.
- e) Detectar y corregir los errores léxicos característicos en ELE.
- f) Comparar el léxico disponible aprendido con el léxico disponible de los nativos.
- g) Seleccionar y graduar el vocabulario para su enseñanza.

## 2. LAS INVESTIGACIONES EN ELE: CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS

Alberto Carcedo es el pionero y la referencia en estos estudios, tanto por la variedad de aspectos de la disponibilidad de los que se ocupó —tipos de vocablos predominantes en las listas, comparación intercultural a partir del cotejo con materiales hispánicos, análisis de errores, etc.— como por la primera monografía sobre disponibilidad léxica en español como lengua extranjera, que escribió a partir de una muestra de 350 estudiantes finlandeses. Tras él, la nómina de las investigaciones sobre disponibilidad léxica de alumnos de ELE ha ido agrandándose en nombres propios y en comunidades estudiadas, como muestra la siguiente tabla:

Comunidad de habla	Muestra	Nivel de estudios / Nivel de conocimiento
Finlandia (Carcedo González, 2000)	350	Liceo - 4º: 150; Liceo - 8º: 150; Univ. - 1º: 25; Univ. 2º: 25
Univ. Salamanca (Samper Hernández, 2002)	45	Inicial: 8; Intermedio: 14; Avanzado: 10; Superior: 13
Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003)	84	Bachillerato. Clase 12º / 13º; Nivel básico / avanzado ¿?
Univ. Huelva / I.S.A. (Sánchez Gómez, 2004)	44	Intermedio I, Intermedio II, Avanzado, Superior) ¿?
China – Universidades (Lin, 2006)	263	Elemental: 128; Intermedio: 55; Avanzado: 80
Madrid – EOI (López Rivero, 2008)	43	(Intermedio I - B1): 43
Madrid – EOI (Pérez Serrano, 2009)	43	(Intermedio I - B1): 43
Berlín (Medina Arejita, 2009)	43	A: 18; B: 19; C1: 6
Univ. Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010)	81	A: 18; B: 42; C: 21
Polonia – SS.BB. (López González, 2009, 2013)	363	Gimnazjum, 3º; B1: 120; Liceo, “o”, B1: 122; 3º, B2+: 121
Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011)	200	Liceo, 3º, A2-B1: 100; Universidad, B2+: 100
Universidades Andalucía (Sánchez-Saus, 2011)	322	A: 109; B: 125; C: 88
Islandia (Magnusdottir, 2012)	288	Preuniversitarios: A2-B1: 288
Rumanía – SS.BB. (Sandu, 2012, en prensa)	280	Primaria, 6º - A2: 103; Liceo, 9º - B1: 101; 12º - B2: 76
Agadir, Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013)	80	Secundaria: 40; Universitarios : 40
Turquía (González Fernández, 2013)	78	Preuniversitarios: A1: 12; A2:41; B1: 23; B2: 2
Ibiza – Colegio francés (López Casado, 2013)	106	Primaria: 4º: 11; 5º: 14; 6º: 11; Secundaria: 1º: 20; 2º: 22; 3º: 28
Navarra – Inmigrantes (Jiménez Berrio, 2013)	12	E.S.O. (A1): 1º: 5; 2º: 1; 3º: 3; 4º: 2; Bachillerato 1º: 1

En la tabla anterior se han consignado los trabajos principales publicados (monografías, tesis doctorales y memorias de máster) de las investigaciones realizadas hasta el año 2013. Los datos de Rumanía pertenecen a una tesis doctoral aún no defendida, pero de la que se han publicado resultados parciales (Sandu, 2010, 2012). La información sobre la investigación de Hugo (2003) en la región del Sarre de Alemania y sobre la investigación de Sánchez Gómez (2004) en la provincia de Huelva es mencionada por Sánchez-Saus (2011).

Si bien es cierto que Carcedo González (1998a, 1998b) ya había publicado dos trabajos exploratorios, preliminares a la monografía que escribió en el año 2000, en las que trabajaba con sendas muestras de 78 estudiantes preuniversitarios y 48 estudiantes de diferentes niveles, se puede afirmar que los trabajos de disponibilidad léxica en ELE comenzaron con el nuevo milenio. Después de sus investigaciones y la de Samper Hernández que cimentaron la base metodológica de estos estudios, aparece el año 2009 como el punto de inflexión en la producción investigadora. A partir de esa fecha, 12 de las 18 investigaciones de las que hemos tenido noticia, han sido publicadas, lo que muestra el momento de efervescencia que viven estos estudios.

Geográficamente, las investigaciones se pueden dividir en dos grupos:

- Las que se ocupan de estudiantes de ELE fuera España, en Finlandia (Carcedo González, 2000), Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003), China (Lin, 2006), Polonia (López González, 2009), Berlín (Medina Arejita, 2009), Eslovenia (Kranjc, 2009; Šifrar Kalan, 2011), Rumanía (Sandu, 2012), Marruecos (Serfati, 2010; Salti, 2011; Serfati y Aabidi, 2013), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Turquía (González Fernández, 2013);
- Las que se ocupan de estudiantes de ELE dentro de España, en situación de inmersión lingüística, como es el caso de los estudiantes de ELE de la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), de la Universidad de Huelva (Sánchez Gómez, 2003), de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009), de la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009), de las universidades de Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), de la escuela francesa de Ibiza (López Casado, 2013), y de los inmigrantes escolares en Navarra (Jiménez Berrio, 2013).

Llama la atención la falta de homogeneidad en el tamaño de las muestras estudiadas, en comparación con las investigaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, donde se ha fijado en 400 el número de encuestados por área de estudio. Por el contrario, las diferencias en las investigaciones en ELE son apreciables, variando entre las muestras de 43-48 informantes de Finlandia (Carcedo González, 1998b), de la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), Universidad de Huelva y el Centro I.S.A. (Sánchez Gómez, 2004), las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009), Berlín (Medina Arejita, 2009), las muestras de 78-85 estudiantes de Finlandia (Carcedo González, 1998b), Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003), la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) y Turquía (González Fernández, 2013), una muestra de 106 alumnos de la Escuela francesa de Ibiza maneja López Casado (2013), en Eslovenia Šifrar Kalan (2011) trabaja con una muestra de 200 estudiantes, entre 260 y 290 estudiantes tienen las muestras de China (Lin, 2006), Rumanía (Sandu, 2012) e Islandia (Magnusdottir, 2012), mientras que por encima de 350 estudiantes sólo tiene las muestras de Finlandia (Carcedo González, 2000) y Polonia (López González, 2009, 2013), con 363 alumnos. Estas variaciones en el tamaño de las muestras se deben a lo reducido del universo estudiado, en comparación a una investigación sobre hablantes de lengua materna. No obs-

tante, habría que tener presente el inconveniente que los distintos tamaños de muestra representan a la hora de hacer más fiables las comparaciones.

A la homogeneidad de edad y nivel educativo de los grupos hispanohablantes investigados en el Proyecto Panhispánico (de nivel preuniversitario) se contraponen la heterogeneidad de los grupos extranjeros (de diferentes edades y niveles educativos). Efectivamente, en el Proyecto Panhispánico se ha neutralizado el factor “edad”, al ceñirse la mayoría de las investigaciones a los estudiantes preuniversitarios. Esta reducción se debe al propósito principal de estas investigaciones, describir la norma léxica adulta. De esta forma se trabaja con sujetos de 18 años con plena madurez léxica, pero sin la especialización léxica de una profesión o de unos estudios universitarios concretos (Samper Padilla *et al.* 2003: 65). Los estudios de disponibilidad léxica de ELE manifiestan heterogeneidad en este aspecto al tomar como objeto de estudio los diferentes niveles educativos en los que se desarrolla la enseñanza del español como lengua extranjera en diferentes contextos educativos: educación primaria en Rumanía (Sandu, 2012) y en Ibiza (López Casado, 2013); educación secundaria en Finlandia (Carcedo González, 2000), Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003), Polonia (López González, 2009, 2013), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnusdottir, 2012), Rumanía (Sandu, 2012), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) y Turquía (González Fernández, 2013); enseñanza superior en Finlandia (Carcedo González, 2000), la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), la Universidad de Huelva (Sánchez Gómez, 2004), la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010) y las universidades de Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011) y Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013); Instituto Cervantes de Berlín (Medina Arejita, 2009), educación bilingüe en Polonia (López González, 2009, 2013), Rumanía (Sandu, 2012) y la escuela francesa de Ibiza (López Casado, 2013); las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009); las academias de idiomas en el Centro International Studies Abroad de Sevilla (Sánchez Gómez, 2004); y la enseñanza a los inmigrantes recién escolarizados de Navarra (Jiménez Berrio, 2013).

No obstante, en el caso de la enseñanza de una segunda lengua, más importante que el nivel educativo en que se halle el informante resulta ser el nivel de conocimiento de la lengua aprendida. El que todos los encuestados pertenezcan al mismo nivel educativo no significa automáticamente que hayan alcanzado el mismo nivel de dominio, ya que pueden haber aprendido el idioma durante menos cursos, haber tenido diferente número de horas a la semana o haber tenido un contacto previo con el idioma. Como botón de muestra, puede valer el caso de Turquía (González Fernández, 2013), en el que todos los encuestados pertenecen al nivel preuniversitario, pero se distribuyen en diferentes niveles de MCER (A1, A2, B1, B2). Según el autor, la causa es el carácter poco sistemático de la enseñanza del español en Turquía, lengua optativa en la enseñanza secundaria turca. Al ser optativo, los alumnos se pueden matricular en distintos niveles según las horas realizadas anteriormente. Por su parte, cuando Sánchez-Saus (2011: 214) realiza las encuestas del estudio de los estudiantes de ELE en las universidades andaluzas, pide “en cada centro de enseñanza del español que se le proporcionara la correspondencia entre los niveles en los que subdividían las clases de español y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que contempla seis



grados: A1, A2, B1, B2, C1 y C2”. Después Sánchez-Saus reduce los seis niveles a tres (A, B, C), a partir de dos observaciones. De una parte, Samper Hernández (2002: 57-58), trabaja con cuatro niveles (Inicial, Intermedio, Avanzado, Superior), no encuentra diferencias reseñables entre los niveles 2, 3 y 4; de otra, en una investigación preliminar que lleva a cabo con los informantes de la Universidad de Cádiz (cf. Sánchez-Saus, 2008), plantea esta variable con solo tres subdivisiones: nivel A (A1 y A2), nivel B (B1 y B2) y nivel C (C1 y C2) y los resultados corroboran que no es necesario plantear más niveles dentro de la variable “nivel de conocimiento”. De hecho, Sánchez-Saus (2011: 215) concluye en su investigación que “el crecimiento en el conocimiento del léxico se da entre los niveles inicial y medio, entre A y B, mientras que entre B y C este se estanca”. En cualquier caso, después de la tesis doctoral de Lin (2006) sobre China que todavía utiliza la nomenclatura “Elemental – Intermedio – Avanzado” para discriminar el nivel de español de los encuestados, y a partir de la de López Rivero (2008) en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid, todas las investigaciones aplican la escala de niveles de competencia del MCER para informar sobre el nivel de conocimiento de la lengua.

### 3. LA ELECCIÓN DE LOS CENTROS DE INTERÉS

La investigación sobre la disponibilidad léxica en ELE utiliza la metodología de los estudios hispánicos, en especial del *Proyecto Panhispánico de Estudio sobre la Disponibilidad Léxica*, que coordina y dirige Humberto López Morales. Este proyecto, a su vez, es heredero de la metodología que utilizaron Gougenheim y sus colaboradores (Gougenheim *et al.*, 1956) para investigar sobre el léxico disponible de los hablantes francófonos y conformar así el repertorio léxico de *Le Français Élémentaire*, un instrumento de planificación didáctica para la enseñanza del francés. Según esta metodología, para recabar el léxico disponible, se emplea, una prueba asociativa que consiste en una encuesta de listas abiertas en la que durante dos minutos los informantes anotan todas las palabras que les vienen a la mente en relación con cada uno de los centros de interés de la encuesta.

La mayoría de las investigaciones sobre ELE utilizan los 16 centros de interés obligatorios en todos los estudios del proyecto panhispánico, considerados por Gougenheim *et al.* (1967) como los sectores semánticos más representativos universalmente, por cuanto que “se creían los más comúnmente compartidos por los hablantes, independientemente de su procedencia social, geográfica, profesión, etc.” (Carcedo González, 2000: 57). Como en las investigaciones del Proyecto Panhispánico, la denominación de los centros ha sufrido “leves variaciones que en general no han supuesto cambios relevantes en el tipo de léxico que se obtiene en las respuestas de los informantes” (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 23). La siguiente tabla muestra estas variaciones en 13 investigaciones: Finlandia (Carcedo González, 2000), Salamanca (Samper Hernández, 2002), China (Lin, 2006), Berlín (Medina Arejita, 2009), Polonia (López González, 2009), Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnusdottir, 2012), Rumanía (Sandu, 2012), Navarra (Jiménez Berrio, 2013), Turquía (González Fernández, 2013), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) e Ibiza (López Casado, 2013). El cardinal entre paréntesis indica el número de investigaciones en las que la dada etiqueta categorial es usada.

01. Partes del cuerpo (7) / Partes del cuerpo humano (3) / El cuerpo humano (3)
02. La ropa (13)
03. Partes de la casa (sin muebles) (9) / Partes de la casa (2) / LA CASA (2)
04. Los muebles de la casa (10) / Muebles de la casa y electrodomésticos (1) / LA CASA (2)
05. Comidas y bebidas (5) / Alimentos y bebidas (7) / Alimentos (1)
06. Objetos sobre la mesa...(2)/ Objetos situados en la mesa...(3) / Objetos colocados en la mesa...(4) para la comida / NO (4)
07. La cocina y sus utensilios (9) / La cocina: muebles y utensilios (1) / NO (3)
08. La escuela (muebles y materiales) (7) / La escuela: sus muebles y su material escolar (1) / La universidad: muebles y material escolar (1) / Escuela y universidad (1) / La escuela, el colegio, el instituto (1) / La escuela (1) / NO (1)
09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto (6) / Calefacción e iluminación (2) / Iluminación y aire acondicionado (1) / Iluminación (1) / NO (3)
10. La ciudad (13)
11. El campo (13)
12. Medios de transporte (13)
13. Trabajos del campo y del jardín (9) / NO (4)
14. Los animales (13)
15. Juegos y distracciones (11) / Juegos y distracciones. Tiempo libre (1) / Ocio y tiempo libre (1)
16. Profesiones y oficios (12) / Profesiones y trabajos (1)

De esta tabla se colige que las denominaciones más frecuentes son: 01. Partes del cuerpo, 02. La ropa, 03. Partes de la casa (sin muebles), 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 06. Objetos colocados en la mesa para la comida, 07. La cocina y sus utensilios, 08. La escuela (muebles y materiales), 09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Los animales, 15. Juegos y distracciones, 16. Profesiones y oficios. Son también las denominaciones más repetidas en el Proyecto Panhispánico.

Por su parte, los centros más estables, que no han experimentado variaciones en su denominación, son: 02. La ropa, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte y 14. Los animales. Pertenecen al grupo de categorías léxicas que han estado presentes en todas las investigaciones junto con 01. Partes del cuerpo, el tándem 03. Partes de la casa / 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 15. Juegos y distracciones, 16. Profesiones y oficios.

Frente a estos, los centros que más han variado su etiqueta categorial son 06. Objetos sobre la mesa.../ situados en la mesa.../ colocados en la mesa... para la comida, 08. La escuela (muebles y materiales) / La escuela: sus muebles y su material escolar / La

universidad: muebles y material escolar / Escuela y universidad / La escuela, el colegio, el instituto / La escuela, y 09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto / Calefacción e iluminación / Iluminación y aire acondicionado / Iluminación. Dos son las razones que explican esta variabilidad: por una parte, la dificultad de encontrar una formulación clara para una etiqueta categorial basada en un enunciado largo que define un objetivo concreto, como en el centro 06; y por otra parte, la necesidad de adaptar la definición de la categoría léxica a la realidad física de la población investigada. De esta manera, la etiqueta “escuela” es sustituida por “universidad” al realizar la investigación en este ámbito educativo, como es el caso de Sánchez-Saus (2011) y Lin (2006), al igual Jiménez Berrio (2013) expande la etiqueta “La escuela” con “el colegio, el instituto” para abarcar todos los centros educativos en los que se hayan inmigrantes no hispanohablantes recién escolarizados.

En general, la mayoría de las variantes no modifican en nada la naturaleza de las evocaciones de cada categoría semántica. No hay mayor diferencia entre las variantes del campo 06 anteriormente mencionadas, ni entre “Partes del cuerpo humano” en Finlandia (Carcedo, 2000), China (Lin, 2006) y Polonia (López González, 2009) y “Partes del cuerpo” en la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Rumanía (Sandu, 2012) y Turquía (González Fernández, 2013), ni en alternar “Comidas y bebidas” con la denominación “Alimentos y bebidas”. Tampoco sustituir “Juegos y distracciones” por “Ocio y tiempo libre” en el caso de Sánchez-Saus (2011) en Andalucía, o que Jiménez Berrio (2013) añada la etiqueta “Tiempo libre” a la denominación “Juegos y distracciones”, o que cambie “Profesiones y oficios” por “Profesiones y trabajos” parece activar unidades léxicas distintas a las que traen a la mente las denominaciones primigenias.

En cambio, sí implica una restricción asociativa haber prescindido de “medios de airear un recinto” en el campo 09 en las investigaciones de Finlandia (Carcedo, 2000) y Polonia (López González, 2009), si bien son realidades extrañas en países fríos. En este mismo campo, Lin (2006) en China recurre a la denominación “Iluminación y aire acondicionado”, donde utiliza una unidad léxica prototípica como etiqueta sustitutiva de “medios de airear un recinto”, en lugar de un término más neutro como “ventilación”, y donde al mismo tiempo se elimina el estímulo “calefacción”. Igualmente Lin (2006) prescinde de la etiqueta “bebidas” como acompañamiento a “Comidas”. En ambos casos, como aclaran Samper Padilla y Samper Hernández (2006: 24) “determinados vocablos presentes en otras sintopías desaparecen u obtienen índices de disponibilidad muy bajos”.

Frente a las restricciones anteriormente mencionadas, algunos investigadores buscan que la denominación del centro de interés amplíe las posibilidades de asociación. Por esta razón, tanto Sánchez-Saus (2011) en las universidades andaluzas como Jiménez Berrio (2013) en la educación secundaria de Navarra registran “Partes del cuerpo humano” como “El cuerpo humano”. De otra parte, la eliminación de la especificación “muebles y materiales” en el centro 08 y su redacción como “Escuela y universidad” por Sánchez-Saus (2011), y como “La escuela, el colegio, el instituto” por Jiménez Berrio (2013) “supone que pueden incorporarse en los listados de respuestas los nombres que

designan personas relacionadas con ese ámbito (*profesor, compañero, director, etc.*)” (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 24), que en otros estudios se excluyen.

Tanto Šifrar Kalan (2011) en Eslovenia como Sánchez-Saus (2011) en Andalucía optan por unificar los centros 03 “Partes de la casa” y 04 “Los muebles de la casa” bajo la denominación genérica de “La casa2, al entender que ambos centros de interés comparten vocabulario. Por esta misma razón, “la presumible concomitancia de las respuestas” entre los centros, impulsa a Jiménez Berrio (2013: 21) a eliminar de su estudio los centros de interés “Objetos colocados en la mesa para la comida”, “La cocina y sus utensilios” y “Trabajos del campo y del jardín”.

Hay autores que deciden eliminar algunos centros de interés clásicos, debido a su baja productividad en las investigaciones precedentes. De este modo, tanto Magnusdottir (2012) en Islandia como Šifrar Kalan (2009, 2011) en Eslovenia prescinden de “Los objetos colocados en la mesa para la comida”, “La cocina y sus utensilios”, “La escuela: muebles y materiales”, “Iluminación y calefacción” y “Trabajos del campo y del jardín”, “es decir, aquellos centros que se han mostrado como menos productivos tanto entre los finlandeses (Carcedo González, 2000: 93) y los estudiantes extranjeros en Salamanca (Samper Hernández, 2002: 48), como también entre los hispanohablantes (López Morales, 1999: 41; Carcedo González, 2001; 58; González Martínez, 2002: 22; Prado Aragonés y Galloso Camacho, 2005: 56)”, según explica Šifrar Kalan (2009: 168).

Por su parte, Sánchez-Saus (2011: 220) coincide con Šifrar Kalan (2011) en la necesidad de adaptar los centros de interés a la población que estudia, ya que considera “que la selección del *Panbispánico* deja de lado temas básicos que aparecen en los listados de contenidos léxicos para los primeros niveles de aprendizaje del español como lengua extranjera”, siendo su objetivo “un análisis más efectivo y completo sobre el vocabulario que conocen los estudiantes extranjeros de español” (Sánchez-Saus, 2011: 219). Para ello, al igual que hace Jiménez Berrio, se basa en la lista de temas de vocabulario que el MCER recomienda para el nivel A y la combina con la empleada en el Proyecto Panhispánico, “eliminando aquellos centros poco productivos, uniendo los demasiado específicos y, en general, procurando que las posibilidades de asociación léxica a partir de ellos sean las mayores” (Sánchez-Saus, 2011: 220). La autora, además, para superar “la falta de otras categorías lingüísticas que no sean sustantivos concretos [...] —uno de los problemas principales que se han achacado a los estudios de disponibilidad—” (p. 221) añade nuevos centros de interés: “Acciones y actividades habituales”, que también Šifrar Kalan (2009) y Magnusdottir (2012) incorporan con el nombre “Acciones que normalmente se realizan todos los días”, y “aspecto físico y carácter” como Jiménez Berrio (2013), con vistas a la obtención de verbos y adjetivos, respectivamente. Otros temas básicos del MCER que incluye esta autora son “La familia”, que comparte con Magnusdottir (2012) y Jiménez Berrio (2013), y “Viajes y vacaciones”, “Tiempo meteorológico y clima” y “El dinero”. Como alternativa a estos tres últimos estímulos temáticos, Jiménez Berrio utiliza “Medios de comunicación”, “Informática y nuevas tecnologías”. El mismo Jiménez Berrio (2013), Serfati y Aabadi (2013), Sandu (2012) y Medina Arejita (2009) incorporan a la lista de centros “Los colores”.

## 4. CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre la disponibilidad léxica de extranjeros en español están viviendo un fuerte auge en los últimos años, en paralelo al desarrollo de la enseñanza del español a extranjeros. Como referentes de estos estudios aparecen los trabajos de Alberto Carcedo (1998a, 1998b, 2000, etc.) con alumnos finlandeses y los de Marta Samper Hernández (2001, 2002) con los alumnos universitarios que seguían cursos de español en la Universidad de Salamanca. No obstante, aquellos primeros trabajos y todos los que han seguido después se apoyan en la metodología del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Así lo atestigua el hecho de las frecuentes referencias a este Proyecto en las investigaciones con alumnos extranjeros y a figuras destacadas en este campo de estudio como Humberto López Morales —fundador de estos estudios en lengua española y coordinador del Proyecto—, José Antonio Samper Padilla —investigador y bibliógrafo de la disponibilidad léxica—, o José Antonio Bartol Hernández —investigador y director de la página *dispolex.com*, que permite realizar los cálculos más habituales de la disponibilidad léxica—.

En este trabajo hemos comparado los aspectos metodológicos relacionados con las muestras poblacionales y los centros de interés estudiados en ELE. En uno y otro aspecto se aprecian grandes disparidades. Concediendo que es necesario adaptar cada investigación a las particularidades de las poblaciones estudiadas, se echa en falta en los estudios de disponibilidad léxica una mayor homogeneidad metodológica, que sí tienen sus referentes en el Proyecto Panhispánico, fruto de los acuerdos a los que llegaron los participantes en la reunión de Bilbao en 1999 (Samper Padilla *et al.*, 2003: 46). Quizá sería bueno plantear un nuevo acuerdo entre los estudiosos de la disponibilidad léxica en ELE que fijara unas pautas comunes en cuanto al tamaño de las muestras y en cuanto a la naturaleza de los centros de interés. En ese nuevo acuerdo, habría que incluir una revisión a la nómina de centros de interés que integran estos estudios en español en ambas modalidades, en lengua aprendida y en lengua materna. Así, por una parte, sería posible realizar un análisis real de la competencia léxica de los estudiantes extranjeros de español, y por otra, ofrecer léxicos disponibles en español que se correspondieran con los temas de las nociones específicas del MCER y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

## BIBLIOGRAFÍA

- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998a): «Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE», *RILCE*, 14.2 (número monográfico: “Español como lengua extranjera: investigación y docencia”), 205-224.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998b): «Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad», *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, *Annales Universitatis Turkuensis, Humaniora*, Ser. B, Tom. 238.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2001): *Léxico disponible de Asturias*, Turku: Universidad.

- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Javier (2013): «La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera», *Marcoele*, 16.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Adolfo (2002): *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*, Cádiz: Universidad.
- GOUGENHEIM, George, René MICHÉA, Paul RIVENC y Aurélien SAUVAGEOT (1956): *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.
- GOUGENHEIM, George, René MICHÉA, Paul RIVENC y Aurélien SAUVAGEOT (1967): *L'élaboration du Français fondamental (I degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.
- HUGO, N.M. (2003): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera* (trabajo de investigación inédito), Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- JIMÉNEZ BERRIO, Felipe (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona: Universidad de Navarra.
- KRANJIC, M. (2009): *Disponibilidad léxica en alumnos eslovenos en español como lengua extranjera*, memoria de licenciatura, Ljubljana: Universidad.
- LIN, Jing (2006): *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster inédita, Universidad de Alcalá.
- LIN, Jing (2012): «El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera», *Marcoele, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 14.
- LÓPEZ CASADO, María Luisa (2013): *El léxico disponible de los estudiantes de la escuela francesa de Ibiza*, Memoria de grado inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Antonio M.<sup>3</sup> (2009): «La disponibilidad léxica en las Secciones Bilingües de español de Polonia», en A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *El profesor de español LE / L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, Cáceres: Universidad de Extremadura – ASELE, vol. 2, 567-582.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Antonio M.<sup>3</sup> (2010): «Análisis de la compatibilidad de los léxicos disponibles de polacos e hispanohablantes», en A. M.<sup>3</sup> López González y W. Nowikow (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia. Tendencias y direcciones de investigación, Kwartalnik neofilologiczny*, 2/2010, 171-180.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid: Arco Libros.
- LÓPEZ RIVERO, Eva (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*, Memoria de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija
- MAGNÚSDÓTTIR, Sigrún (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*, Memoria de licenciatura, Universidad de Islandia.
- MEDINA AREJITA, Elena Tanaisú (2009): *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín*, Memoria de máster, Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- PÉREZ SERRANO, Mercedes (2009): *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés 'Medios de transporte' y 'profesiones y oficios'*, Memoria de Máster, Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo.



- PRADO ARAGONÉS, Josefina y M.<sup>a</sup> Victoria GALLOSO CAMACHO (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*, Huelva: Universidad.
- SALTI, Achraf (2011): *Disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza secundaria*, Memoria de máster, Universidad Ibn Zohr Agadir.
- SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2001): «Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección», en J.A. Bartol Hernández et al. (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca: Luso-Española Ediciones, 277-286.
- SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
- SAMPER PADILLA, José A., Juan J. BELLÓN FERNÁNDEZ, y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2003): «El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español», en Gerd Wotjak (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 27-140.
- SAMPER PADILLA, José A. y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2006): «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica», *LynX: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Coronada (2003): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Tesis inédita, Huelva: Universidad.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2009): «La variable ‘nivel de español’ en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera», *Pragmalingüística*, 17, 140-153.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2010): «La variación en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. Resultados cuantitativos», en J.L. Bueno Alonso et al. (eds.), *Analizar datos: Describir variación / Analysing data: Describing variation*, Vigo: Universidad, 265-273.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.
- SANDU, Bianca (2010): «Cotejo del léxico disponible en español (LE) de dos trabajos realizados en Salamanca y Rumania», *Interlingüística*, XXI, 528-539.
- SANDU, Bianca (2012): «La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable ‘sexo/género’ y su correlación con el nivel escolar», *Lingua Americana*, 31, 61-85.
- SERFATI, Mohamed (2010): *Disponibilidad léxica en alumnos marroquíes de español como lengua extranjera (nivel universitario)*, Memoria de master inédita, Agadir (Marruecos): Universidad de Ibn Zohr.
- SERFATI, Mohamed y Lahoussine AABIDI (2013): *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*, Agadir (Marruecos): Universidad de Ibn Zohr.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2009): «Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia», *Verba Hispanica*, 17, 165-182.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2011): *Leksikalna razpoložljivost v spanskini kot tujem jeziku*, Tesis doctoral inédita, Ljubljana: Universidad.





# *Nuevos retos para la investigación sobre interlengua pragmática en ELE<sup>1</sup>*

LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ  
Universidad de Vigo

## RESUMEN

La interlengua pragmática en un ámbito poco estudiado en el caso del español como lengua extranjera, pero de gran interés para la evolución de los estudios sobre interlengua. Por este motivo, el objetivo de esta comunicación es, por una parte, revisar el estado de la investigación realizada en el ámbito de la interlengua pragmática para poder determinar cuál es su papel en la actualidad y cuál ha sido su evolución y, por otra parte, extraer conclusiones que nos permitan establecer cuáles son las implicaciones reales de la investigación en este ámbito a la hora de programar clases de español como lengua extranjera a todos los niveles.

## I. INTRODUCCIÓN

Es indudable que en las últimas décadas la investigación en español como lengua extranjera (ELE) se ha visto enriquecida con numerosos trabajos de gran calidad que han ayudado, por una parte, a comprender con más claridad los procesos de aprendizaje-enseñanza de nuestra lengua y, por otra parte, a aplicar sus resultados en el aula, convirtiéndose esta, a su vez, en objeto de estudio e investigación y creando, de esta manera, una retroalimentación entre la investigación y la práctica docente.

En este sentido, los estudios sobre la interlengua de los aprendientes de español han tenido una gran relevancia en los últimos años, aunque es cierto que muchas veces bajo este nombre encontramos estudios más centrados en el análisis contrastivo de errores que en la descripción de la interlengua o, en otras muchas ocasiones, análisis de la interlengua desde el punto de vista exclusivamente gramatical.

En esta comunicación queremos ofrecer una visión general de la interlengua pragmática (o pragmática de la interlengua), ya que se trata de un tema poco estudiado en el caso del español, pero que a nuestro parecer tiene una gran importancia a la hora de aprender una nueva lengua. Así pues, nuestro objetivo es dar a conocer este tema y animar futuras investigaciones en este campo.

Para ello, en primer lugar, trataremos de delimitar el concepto y el objeto de estudio de la interlengua pragmática. A continuación, mostraremos las aportaciones más

.....  
1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidad de Vigo) en el proyecto "O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias" (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

relevantes de este ámbito de estudio al aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras, revisaremos los estudios realizados en el caso del español y, finalmente, señalaremos cuáles son las implicaciones de la interlengua pragmática en el aula de ELE.

## 2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO Y OBJETO DE ESTUDIO

Como su propio nombre indica, la interlengua pragmática (ILP) surge de la unión de dos ámbitos del conocimiento ya de por sí interdisciplinarios: el de la interlengua y el de la pragmática. Para dar una definición adecuada de este nuevo campo sería necesario, en primer lugar, revisar la definición de cada uno de los ámbitos que lo componen. Para ello, hemos recurrido al *Diccionario de términos clave de ELE*, que define la interlengua como “(...) el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

De estas palabras se desprende que la interlengua es un fenómeno individual, es decir, cada alumno tendrá su propia interlengua, aunque esta puede presentar aspectos comunes con la de otros aprendientes. Además, no se trata de un sistema impermeable, sino que se modifica a medida que el aprendiente se somete a nuevo input. De no ser así, el aprendizaje no continuaría y se produciría la fosilización.

Por otra parte, la pragmática podría definirse como “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”<sup>2</sup> (Crystal, 1997: 301, citado por Kasper y Rose, 2001).

De este modo, la habilidad pragmática va más allá de las formas lingüísticas y se relaciona con la intención del hablante en un contexto específico. Desde el punto de vista del hablante, implica la habilidad de hacer un uso adecuado de la lengua en diferentes contextos para conseguir un objetivo determinado y, desde el punto de vista del oyente, implica la descodificación de las intenciones del hablante, no siempre expresadas a través de las formas lingüísticas seleccionadas por el emisor (Bialystok, 1991: 43).

De las definiciones previamente mencionadas, podríamos extraer que el objetivo de la interlengua pragmática es el de analizar los diferentes estadios del aprendizaje de una lengua extranjera en relación con su adecuación al contexto o, en palabras de Kasper (1991: 3), podría definirse como “(...) the study of nonnative soeakers’ use and acquisition of linguistic action patterns in a second language (L2)”<sup>3</sup>.

Dado su perfil interdisciplinar, la ILP trabaja mano a mano con otros ámbitos del saber, como la sociolingüística interaccional o la pragmática contrastiva y, aunque mu-

.....  
2. “El estudio de la lengua desde el punto de vista de los usuarios, concretamente de las elecciones que hacen, las restricciones que encuentran en el uso de la lengua en la interacción social y los efectos que su uso de la lengua tiene en los demás participantes en el acto comunicativo” (traducción propia).

3. “El estudio del uso y de la adquisición de patrones de acción lingüística por parte de hablantes no nativos en una L2” (traducción propia).

chas veces estos tres ámbitos se funden a la hora de investigar, cada una persigue un objetivo diferente.

Así, la sociolingüística interaccional se centra en la identificación del error pragmático, la pragmática contrastiva se centra en la identificación de diferencias y similitudes interculturales e interlingüísticas y, finalmente, la interlengua pragmática tiene como objetivo fundamental la identificación de comportamientos pragmáticos del aprendiente y su relación con la L1, la L2 y con los estadios intermedios (interlengua), (Kasper & Blum-Kulka, 1991: 13).

Del mismo modo que en los casos de fosilización ampliamente constatados en los estudios sobre análisis de errores e interlengua, en el caso de la interlengua pragmática podría producirse también la fosilización y, además, ligado a este fenómeno, en el caso de los hablantes plenamente competentes en dos lenguas, existiría un riesgo añadido, como señalan muchos autores, entre ellos Blum-Kulka (1991: 197), puesto que estos usuarios pueden llegar a crear un estilo comunicativo propio, una especie de “estilo internacional” que se asemeja y se distingue a la vez del estilo pragmático de las dos lenguas en cuestión, pero al que se aferran los hablantes independientemente de la lengua utilizada.

Ahora bien, este estilo intercultural no tendría por qué guiar irremediamente al hablante hacia el fracaso comunicativo, es más, sería posible que, aún no ajustándose a las reglas pragmáticas de la lengua meta, el estudiante consiguiese su objetivo y que, además, lo hiciese de una manera exitosa, sin dar lugar a malentendidos.

### **3. LA INVESTIGACIÓN EN INTERLENGUA PRAGMÁTICA**

La interlengua pragmática aparece a mediados de los años 80, aunque cobra mayor importancia en los 90. En la actualidad, ningún investigador familiarizado con el tema puede ignorar las valiosas aportaciones de autores como Kasper, Bialystok o Blum-Kulka. En los últimos años se han multiplicado los artículos e investigaciones sobre interlengua pragmática, (fundamentalmente en estudios que tienen como lengua origen o lengua meta el inglés) dando lugar a interesantes hallazgos sobre la adquisición de la competencia pragmática en lenguas extranjeras.

En primer lugar, es importante establecer cuál es el papel de la lengua del aprendiente (L1) en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. En el caso de los recientes estudios sobre interlengua se ha demostrado que la base del análisis de errores, según la cual el estudiante se vería constantemente inducido al error por la nociva influencia de su L1, no es tan determinante y que, de hecho, el porcentaje de errores que se producen por transferencia negativa de la L1 supone un porcentaje muy reducido. Sin embargo, en el caso de la interlengua pragmática, el papel de la L1 es determinante, pero no solo el de la L1, sino también el de las L2 o, incluso, de las otras variedades a las que haya sido expuesto el aprendiente. Esto adquiere una gran relevancia en el caso del español, puesto que el uso de la lengua que se hace en diferentes lugares de la geografía hispanohablante no siempre coincide desde el punto de vista pragmático.

Como se ha señalado anteriormente, la utilización de estrategias pragmáticas de la L1 no tiene que inducir al error irremediablemente por varias razones. En primer lugar, el hablante puede utilizar formas lingüísticas diferentes de las que utilizaría un hablante nativo y conseguir su objetivo sin dar lugar a malentendidos de ningún tipo y, en segundo lugar, porque los aprendientes de una segunda lengua no llegan a la nueva lengua culturalmente vacíos, sino que tienen ya un conocimiento del mundo que hará que muchas de sus actitudes pragmáticas se traduzcan en transferencias pragmáticas positivas.

Por supuesto, la literatura sobre el tema se ha centrado mucho más en la transferencia negativa por su rentabilidad desde el punto de vista de la investigación y porque, como señala Kasper (1993: 10), resulta complicado distinguir el conocimiento pragmático universal, de aquel inherente a la interlengua del hablante.

La influencia de la L1 nos lleva a otra cuestión de gran interés, se trata de la transferencia pragmática, que consiste en trasladar elementos pragmáticos propios de la L1 a la L2. Este fenómeno cobra una gran importancia en el estudio de la interlengua pragmática, ya que los estudios realizados hasta la fecha indican que la transferencia pragmática persiste incluso en los niveles más altos del aprendizaje.

Ahora bien, esta transferencia no tiene por qué ser necesariamente negativa. Tenemos que tener en cuenta que el estudiante que decide aprender una nueva lengua tiene ya unos conocimientos previos y un bagaje pragmático que coincidirá en mayor o menor medida con el de la lengua meta, por lo que es normal que una parte del conocimiento pragmático sea accesible para el alumno, incluso sin instrucción académica.

Sin embargo, y además de las coincidencias pragmáticas entre la L1 y la L2, a la hora de investigar, de aprender y de enseñar, es importante determinar el grado de consciencia que tiene el alumno de los aspectos pragmáticos para adoptar un enfoque didáctico adecuado. Blum-Kulka, House y Kasper (1989: 26-27) observaron que los estudiantes evitan la utilización de estructuras muy marcadas en la L1, por lo que podría determinarse que los aprendientes son en cierto modo conscientes de las limitaciones de la transferencia pragmática.

Otra cuestión ampliamente discutida en el ámbito de la interlengua pragmática es la relación entre la competencia puramente lingüística y la competencia pragmática. Si la competencia pragmática consiste en tomar decisiones lingüísticamente adecuadas en diferentes contextos, parece lógico pensar que la fórmula adecuada sería a mayor competencia lingüística, mayor adecuación pragmática. Sin embargo, en palabras de Bialystok (1991: 54), "(...) adults make pragmatic errors, not only because they do not understand forms and structures, or because they don't have the sufficient vocabulary to express their intentions, but because they choose incorrectly"<sup>4</sup>.

Un ejemplo de esta relación desigual lo encontramos en uno de los pocos estudios realizados en el caso del ELE. En este caso Alonso Pérez-Ávila observó la expresión

.....  
4. "Los adultos cometen errores pragmáticos, no solo porque no entiendan las formas o las estructuras, o porque no tengan el suficiente vocabulario para expresar sus intenciones, sino porque escogen de manera incorrecta" (traducción propia).

y comprensión de peticiones por parte de hablantes nativos y extranjeros de español. En este estudio, los alumnos cuya competencia lingüística era mayor, eran también aquellos que utilizaban con mayor frecuencia el mitigador léxico *por favor*, muy poco utilizado por los hablantes nativos en este estudio.

No obstante, es necesario señalar que la pragmática no está formalmente integrada en la mayoría de los programas de lenguas extranjeras, por lo que es difícil establecer si estos dos aspectos evolucionan de manera independiente o si, por el contrario, la competencia pragmática de los alumnos mejoraría a medida que mejora la competencia lingüística, si recibieran estos dos aspectos la misma atención en las clases de lenguas extranjeras.

Como hemos mencionado anteriormente, el hecho de que el hablante extranjero utilice un estilo pragmático diferente no implica necesariamente un error. Recurriendo nuevamente al estudio de Alonso Pérez-Ávila, aunque los aprendientes de niveles más altos mostraban una frecuencia mayor en la utilización de *por favor* con respecto a los hablantes nativos, parece evidente que ningún nativo se sentiría ofendido por esta sobreutilización, es más, podríamos incluso suponer que resultaría ventajoso para el hablante no nativo.

En este sentido, Janicki (1996: 170-171) sostiene la hipótesis de que no siempre se espera que el extranjero se mimetice con el comportamiento del hablante nativo y que, de hecho, se espera una cierta divergencia tanto a nivel verbal, como no verbal por parte del extranjero, puesto que los papeles de extranjero y hablante nativo implican expectativas diferentes por parte del interlocutor.

Además, cabe señalar que el mantenimiento de las diferencias pragmáticas, es decir, mantener el papel de extranjero identificable, puede suponer una flexibilización de las normas comunicativas. (Kasper, 1991: 11). Sin embargo, de aquí surge una nueva incógnita, es decir, ¿cuál es el grado idóneo de asimilación? Por el momento, la ILP no ha dado respuesta a esta cuestión.

Finalmente, entre los retos a los que todavía tiene que hacer frente la interlengua pragmática destacan, por una parte, los estudios centrados en el desarrollo de la competencia pragmática. A pesar de que contamos ya con un número considerable de estudios (generalmente en inglés) que versan sobre la comprensión, la producción y el uso del conocimiento pragmático de los usuarios no nativos, una de las grandes limitaciones de la investigación en ILP hasta la fecha ha sido la falta de estudios centrados en la evolución de la competencia pragmática en los diferentes estadios del aprendizaje, en otras palabras, “most of the interlanguage pragmatics research informs about learners’ pragmatic ability at a particular point in time without relating systematically to their learning experience in language classrooms” (Kasper & Rose, 2001: 4)<sup>5</sup>.

Por otra parte, una gran parte de los estudios publicados se ha centrado en el estudio de la cortesía, y es necesario poner en relación los estudios llevados a cabo en

.....  
5. “La investigación en interlengua pragmática informa sobre la habilidad pragmática de los aprendientes en un determinado momento, sin relacionarlo de manera sistemática con su experiencia de aprendizaje en las clases de lengua” (traducción propia).

el ámbito del análisis del discurso sobre otros actos de habla con la interlengua de los aprendientes de lenguas extranjeras.

#### **4. LA INVESTIGACIÓN EN ILP EN ELE**

La interlengua pragmática es un campo prácticamente inexplorado en el caso del español. Por supuesto, hay muchos estudios sobre la interlengua de los aprendientes de ELE que han prestado atención a los aspectos pragmáticos, pero no son muchos aquellos que realmente se han centrado en la interlengua desde el punto de vista pragmático, es decir, atendiendo a los diferentes estadios de adecuación pragmática por los que el estudiante pasa en su proceso de aprendizaje.

Así pues, la mayor parte de los estudios realizados en nuestra lengua han surgido en Estados Unidos, que es donde hasta el momento este tema ha recibido mayor atención por parte de los investigadores en aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas. De este modo, aunque han aparecido interesantes estudios al respecto, estos parten de la interlengua de aprendientes anglófonos de español.

Las aportaciones de Koike (1989, 1996, 2010) son de mención obligada a la hora de referirse a la investigación sobre interlengua pragmática en español. Sin embargo, el hecho de que la mayoría tengan como objeto de estudio la interlengua de hablantes estadounidenses nos lleva a cuestionarnos hasta qué punto las conclusiones de estos estudios podrías ser extrapolables a aprendientes de grupos con un origen cultural y lingüístico diferente.

Como indica Fernández (2009: 52), el investigador que se decante por este tema tendrá un amplio abanico de posibilidades entre las que escoger, ya que son realmente pocos los estudios centrados en la interlengua pragmática de los aprendientes de español. Entre los aspectos que necesitan una mayor atención se encuentran la comprensión y producción de los diferentes actos de habla (quejarse, sugerir, interrumpir...), las implicaturas, la expresión del humor, de la ironía y del sarcasmo.

#### **5. LA ILP EN EL AULA**

La investigación en lenguas extranjeras no puede ignorar su aplicación práctica. En el caso de la interlengua, en general, y de la interlengua pragmática en concreto, la investigación en la acción es especialmente importante por dos motivos; por una parte, porque el objetivo es la observación de los intercambios comunicativos de los aprendientes en diferentes estadios de su aprendizaje y, por otra parte, porque, tratándose de un ámbito que ha recibido escasa atención por el momento, es necesario observar la clase para entender cómo se construye el conocimiento pragmático en una nueva lengua.

¿Puede enseñarse la pragmática? En nuestra opinión, los aspectos pragmáticos tendrían que tener un papel importante en las clases de lenguas extranjeras, pero ¿de qué modo tenemos que enseñar pragmática?

Las investigaciones en el aula llevadas a cabo hasta ahora han demostrado que la instrucción implícita de ciertos contenidos pragmáticos es poco eficaz y, por lo tanto, los expertos abogan por una enseñanza explícita en la que se haga reflexionar a los alumnos sobre las diferencias pragmáticas entre la L1 y la L2.

Esto no significa que sin instrucción pedagógica no se pueda desarrollar la competencia pragmática. Muchos autores (Kasper & Rose, 2001) señalan que los aprendientes adquieren una gran parte de la competencia pragmática sin necesidad de instrucción, puesto que una parte del conocimiento pragmático es de carácter universal (por ejemplo, el principio de cooperación de Grice) y, además, como se ha señalado anteriormente, otra parte puede ser transferida positivamente desde la L1 de los estudiantes.

Sin embargo, Bardovy-Harlig (2001: 8) sostiene que hay ciertos aspectos pragmáticos que no se pueden aprender o que se aprenden más despacio si no reciben un tratamiento formal porque los estudiantes no siempre utilizan lo que ya saben. Por este motivo, la tarea del profesor no se limitaría solo a la presentación y fijación de nuevos contenidos pragmáticos, sino que se tendría que encargar también de que los aprendientes tomaran conciencia de lo que ya conocen para que pudiesen transferir de manera positiva los conocimientos de su L1.

Evidentemente, el profesor no puede darles lecciones de conducta a los estudiantes. Este no es el objetivo de la enseñanza de la pragmática, pero sí tiene que dotarlos de los recursos necesarios para tomar sus propias decisiones pragmáticas, de este modo, entendemos que “The adoption of sociocultural rules as one’s own in a L2 may have to be an individual decision. Providing the information so that the learner can make that choice is a pedagogical decision”<sup>6</sup> (Bardovi-Harlig, 2001: 32).

Finalmente, uno de los grandes escollos para la evolución de la interlengua pragmática reside en el hecho de que la enseñanza siga estando sometida a la evaluación. La gran parte de las clases de lenguas extranjeras tienen como objetivo la superación de un examen en el que el componente pragmático tiene poca o ninguna relevancia. Por lo tanto, mientras no se desarrolle el aspecto evaluativo de la pragmática, poco o nada valdrán los esfuerzos para integrar este componente en las aulas de ELE.

## 6. CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos intentado perfilar el estado de la cuestión en interlengua pragmática y poner en evidencia la necesidad de realizar estudios destinados a profundizar en la comprensión de la adquisición de elementos pragmáticos en una segunda lengua, y más concretamente, en el caso del español como lengua extranjera.

A pesar de que el análisis contrastivo sigue atrayendo la atención de muchos investigadores, lo cierto es que la adopción del enfoque comunicativo y las aportaciones del análisis del discurso a la enseñanza de lenguas extranjeras nos impiden seguir ignorando

.....  
6. “La adopción de reglas sociopragmáticas como propias en una L2 puede ser una decisión individual, pero proporcionar la información necesaria para que el aprendiente pueda tomar esa decisión es una decisión pedagógica” (traducción propia).

la importancia de la interlengua pragmática. El análisis de la interlengua basado en el contraste de formas lingüísticas entre diferentes lenguas es insuficiente para describir la interlengua de los aprendientes.

Los futuros estudios en interlengua pragmática facilitarán, sin ninguna duda, la integración de contenidos pragmáticos en las clases de ELE de una manera más eficiente y, puesto que se trata de un ámbito muy poco estudiado en el caso de nuestra lengua, permitirán esbozar de una manera más precisa las necesidades y dificultades de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, Elena (s.d.): «Peticiónes en español. Aproximación a la pragmática de interlengua», [en línea], <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista5/testi/peticiones.asp>, [fecha de consulta: 21/07/2013].
- BLUM-KULKA, Shoshana y Juliane HOUSE (eds.) (1986): *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2009): «Interlengua y aprendizaje/adquisición del español», [en línea], [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/articulos\\_n5/fernandez.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/fernandez.pdf), [fecha de consulta: 21/07/2013].
- GASS, Susan *et al.* (eds.) (1989): *Variation in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- INSTITUTO CERVANTES (s.d.): «Diccionario de términos clave de ELE», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/), [fecha de consulta: 21/07/2013].
- KASPER, Gabriele y Shoshana BLUM-KULKA (eds.) (1993): *Interlanguage Pragmatics*, EE.UU.: Oxford University Press.
- KASPER, Gabriele y Kenneth R. ROSE (eds.) (2001): *Pragmatics in Language Teaching*, EE.UU.: Cambridge University Press.
- KOIKE, Dale April y Lidia RODRÍGUEZ-ALFANO (2010): *Dialogue in Spanish*, Philadelphia: John Benjamins B.V.



# *El desarrollo de planes de formación de profesores de ELE en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica*

PAULA LORENTE FERNÁNDEZ  
Institut des Langues Vivantes. Université de Louvain (Bélgica)

MERCEDES PIZARRO CARMONA  
Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica)

## RESUMEN

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una encuesta realizada en Bélgica a profesores de ELE sobre su formación. Dicho estudio pretende explorar, por una parte, el perfil de los profesores en Bélgica. Por otra parte, intenta descubrir mediante el análisis de dicho entorno cuáles son las necesidades y expectativas específicas de este colectivo en lo que a formación se refiere. Consideramos que ambos aspectos son pasos previos necesarios para el diseño de cualquier plan de formación futuro.

## 1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Desde hace algunos años expertos en didáctica de lenguas extranjeras (LE), de español como lengua extranjera (ELE), instituciones y diversos organismos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Perrenoud, 2001 y 2004); Martín Peris (2009a, 2009b); Instituto Cervantes (2011 y 2012); VV.AA. (2011-2013), interesados en promover una enseñanza de calidad, vienen haciendo hincapié en la necesidad de prestar atención a las competencias que debe desarrollar un docente de ELE. Insisten en la necesidad de reflexionar sobre la actuación docente y, por ende, sobre la importancia de organizar su formación y el desarrollo de sus competencias. Consecuencia de todo ello es que han surgido desde diversas instituciones numerosos planes formativos que han intentado suplir las carencias iniciales del profesorado de ELE.

Ahora bien, actualmente, alcanzada la madurez de la formación inicial de los profesores de ELE, han surgido también nuevos aspectos a los que prestar atención. Y, entre ellos, uno fundamental: la necesidad de reflexionar sobre el rigor y la calidad de tales planes formativos. Como señala Higuera (2012: 104), se trataría de delimitar las acciones que lleva a cabo el profesor, para describir y conocer cuáles son las necesidades que precisa cubrir y desarrollar para ser competente dentro y fuera del aula. Documentos como *las competencias claves del profesor de ELE* (Instituto Cervantes, 2012) o el proyecto *European Profiling Grid* (VV.AA., 2011-2013), vendrían a reflejar esta inquietud por la formación del profesorado e interés por lograr un desarrollo formativo riguroso. Verdía (2010: 61) señala que para ello habría de tenerse en cuenta, por un lado, las tres dimensiones del profesor en formación: como docente, como profesional y como aprendiente y, por otro lado, los tres niveles formativos: profesor novel, autónomo y experto. Estos dos ejes del desarrollo

formativo permitirían acercarse de manera más precisa a las necesidades, expectativas y carencias que deben ser cubiertas en el profesor de ELE y todo ello, como insiste Verdía (2012), permitiría establecer y organizar los diversos ciclos y programas formativos.

También numerosos investigadores en didáctica de LE (Alsina, À. y Esteve, O., 2009; Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À., 2010; Estaire, Sh. y Fernández, S., 2013; Higuera, 2013) señalan en ese sentido la necesidad de avanzar también en el desarrollo de la competencia a través de la formación continua. La formación continua o permanente tiene una importante baza que jugar al permitir continuar el desarrollo profesional de los docentes.

Diversos documentos para la planificación de la formación del profesorado como son el EPLTE (Kelly *et al.*, 2004) y *el Quail Training* (Muresan *et al.*, 2007) sugieren que hay que desarrollar no solo los conocimientos teóricos y las habilidades de los profesores, sino también dotar de significado a la formación desde la propia experiencia del profesor y considerando la totalidad del individuo que aprende (enfoque humanístico y constructivismo). Si bien en el aprendizaje de LE hoy en día nadie parece cuestionar la importancia de llevar a cabo una enseñanza significativa para el aprendiz y basada en la acción y en los conocimientos previos, en cambio, en la formación continua de profesores estos principios parecen frecuentemente olvidados, sobre todo, en el extranjero y con profesores mayoritariamente no nativos.

Por todo ello, consideramos que es fundamental partir de un análisis de las carencias, necesidades y expectativas de los profesores que deseen seguir formándose a la hora de implantar un plan de formación en un contexto determinado. Es decir, consideramos fundamental analizar las características del profesor de ELE y del contexto en el que van a desarrollarse los cursos formativos. Responder a las necesidades del profesor y proponerle una formación que le resulte significativa lleva consigo, a nuestro parecer, esa fase previa de análisis del contexto en el que se quiere actuar: en nuestro caso, de Bélgica. Ello nos conduce a considerar tres aspectos fundamentales que constituyen los objetivos propuestos en el estudio que aquí presentamos: en primer lugar, revisar la situación actual de la investigación didáctica en lo que a formación de profesores se refiere; en segundo lugar, explorar el sistema educativo del contexto de aprendizaje y, en relación con ello, tener en cuenta el contexto en el que desarrolla su labor el profesorado de ELE; en tercer lugar, detectar las expectativas y necesidades formativas de dicho profesorado.

Para ello, además de la revisión de las líneas trazadas por la didáctica actual (§2), de los documentos sobre la situación en Bélgica (§3.1), se partió de la información obtenida a partir de un cuestionario diseñado *on line* para conocer quién es, cómo es y qué requiere el profesor de ELE que trabaja en Bélgica desde el punto de vista formativo (§3.2 y §3.3). En los siguientes apartados damos cuenta de todo ello.

## **2. DESARROLLO FORMATIVO DEL PROFESORADO DE ELE**

En los últimos años han tenido lugar importantes cambios en la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE. Martín Peris (2000) señala cómo en esa

evolución la investigación didáctica ha pasado de estar orientada hacia los contenidos de los *syllabus* en los años 70 a centrarse en el desarrollo del concepto de competencia comunicativa (enseñanza centrada en el alumno, uso de la lengua, redefinición del papel del profesor) a lo largo de los años 80 a 2000, para dirigirse durante los años 90 a 2000 hacia el desarrollo de planes formativos para los profesores. Parece así haberse recuperando la figura del profesor como sujeto también protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pizarro, 2013: 167). Y, en esta evolución, más recientemente la investigación didáctica parece haberse dado cuenta de la necesidad de definir y desarrollar el concepto de competencia profesional docente.

Como señalamos en la introducción de este artículo, tanto desde expertos en didáctica, como desde instituciones, las aportaciones hechas en esta área giran en torno a dos ejes fundamentales: el de la competencia que debe desarrollar el docente y el de las fases de desarrollo para alcanzarla. En cuanto al primer aspecto, de acuerdo con Verdía (2010: 5) tres parámetros permitirían definir la competencia docente: conocimientos, habilidades y actitudes.

Por *conocimientos* se entienden los saberes sobre el objeto de la enseñanza, en este caso, los referidos al sistema formal del español y a la cultura y la sociedad hispana, además, del conocimiento de las características del entorno en el que se va a producir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aspecto es el que tiene que ver con la didáctica del español como lengua extranjera y como lengua segunda (L2) y las teorías de enseñanza y aprendizaje: adquisición de lenguas, métodos y enfoques de la enseñanza, desarrollo curricular, gramática pedagógica, ciertos conocimientos de psicología y pedagogía.

También todo profesor debe desarrollar *habilidades* para desenvolverse en el aula, en el centro de trabajo y en la comunidad profesional: habilidades docentes, destrezas de comunicación, habilidades interculturales. Así como adquirir destrezas profesionales (capacidad para trabajar en equipo, gestionar recursos compartidos,...).

Además, los profesores al igual que otros profesionales poseen *actitudes* determinadas frente a lo que hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su profesión, los alumnos, los demás profesionales, la institución para la que trabajan y él mismo.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta, como señalan Alsina, À. y Esteve, O. (2009: 6), que no se trata de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y promover actitudes. Ello no basta para que un profesional sea competente, “[...] sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional [...]”.

En relación con el segundo aspecto, se encontrarían los niveles que permitirían modular los ciclos formativos para el desarrollo de dicha competencia docente. Actualmente se han establecido tres niveles, que se corresponden con los perfiles de profesorado novel, autónomo y experto. Siguiendo a Estaire, Sh. y Fernández, S. (2013: 98-101) se podrían describir como sigue:

*Profesorado novel o de nivel A* es aquel que tras una preparación previa o inicial llevada a cabo en las Universidades y centros dedicados a este fin se inician o tienen escasa experiencia docente. Su competencia comunicativa mínima corresponde al B2+ del MCER y en su actuación se prevé que cuenten con la guía de un tutor, además de los materiales y recursos didácticos proporcionados por el equipo docente con el que trabaja.

*Profesorado autónomo o de nivel B* es aquel que cuenta con una experiencia docente en diversos niveles. Su competencia comunicativa es equivalente al nivel C1 del MCER y cuenta con habilidades, conocimientos y estrategias que le capacitan para trabajar de manera autónoma en el desempeño de su labor. Este es el grado de competencia suficiente para ejercer la profesión de forma eficaz.

*Profesorado experto o de nivel C* es aquel que cuenta con una alta experiencia, formación y competencia didáctica, además de amplios conocimientos sobre procesos de aprendizajes y metodología de LE, así como un elevado nivel de conciencia lingüística sociocultural e intercultural de la lengua que enseña. No solo realiza su profesión de manera eficaz como en el nivel precedente, sino que puede llevar a cabo tareas docentes muy especializadas tales como coordinar proyectos, orientar, tutorizar o diseñar actividades de formación...

A partir de estos tres niveles o perfiles del profesorado se articulan los diferentes planes formativos. El Instituto Cervantes recoge ya en su portal de formación de profesores (*cfp*) las condiciones para poder seguir los diferentes cursos de su plan formativo:

- Los cursos de nivel A están dirigidos a futuros profesores o principiantes con una experiencia profesional no superior a las 300 horas y con una formación especializada inferior a 30 horas. Estos cursos pretenden desarrollar habilidades y conocimientos básicos eminentemente prácticos.
- Los cursos de nivel B están dirigidos a profesores que cuentan con una experiencia docente de un año como mínimo, 300 horas docentes impartidas en cursos de diferentes niveles y formación especializada de unas 60 horas.
- Los cursos de nivel C van dirigidos a profesores experimentados con una sólida trayectoria profesional y formativa. Cuentan con una experiencia mínima de tres años y más de 1800 horas de docencia. Su formación especializada es de al menos 180 horas.

### **3. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS: EL CASO DE BÉLGICA**

Este apartado se centrará en presentar las características específicas del contexto belga. Para ello se ha tenido en cuenta el entorno, que describiremos en un primer subapartado, el perfil de profesor en un segundo subapartado y consideraremos por último, en un tercer subapartado, su formación, sus carencias y expectativas.

### 3.1. EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BELGA

Bélgica es un estado federal con tres áreas lingüísticas (neerlandófono, francófono y germanófono) y con gran complejidad tanto administrativa como lingüística. Su posición en el centro de Europa lo ha convertido en un país caracterizado por el multilingüismo, epicentro de la gran mayoría de instituciones europeas y organismos internacionales. En este contexto, el estudio de lenguas extranjeras adquiere gran importancia.

En cuanto a la organización de la enseñanza, son las llamadas *Redes de Enseñanza* (Enseñanza de la Comunidad, Enseñanza oficial subvencionada; enseñanza libre subvencionada) las encargadas de ello. Además del currículo escolar tradicional (primaria, secundaria, superior) hay que destacar en Bélgica la educación de adultos, con una larga tradición en el país y una extensa red de centros, sobre todo en la Comunidad flamenca, y que tiene como objetivo la adquisición y actualización de conocimientos de los trabajadores.

Sea cual sea la Comunidad a la que se pertenezca, es evidente que el aprendizaje del español está obstaculizado por la propia idiosincrasia del país en lo que se refiere a la oficialidad de varias lenguas, ya que cada comunidad tiene en general como L2 el estudio de las lenguas de la comunidades vecinas (francés/neerlandés/alemán) o del inglés. Así, el estudio del español solo podrá realizarse de manera oficial en el mejor de los casos como L3, aunque, normalmente, es L4 (Pomar, 2007).

A continuación (cuadro 1), se muestran las cifras de los estudiantes de ELE en todo el sistema educativo belga, salvo en la enseñanza obligatoria de primaria y en la formación profesional, puesto que el español es casi inexistente<sup>1</sup>.

Curso académico 2010-2011	Comunidad Francesa	Comunidad Flamenca	Comunidad germanófono	Total
Enseñanza secundaria	8210	3908		12118
Enseñanza superior	+8000	+ 5000		13000
Educación de adultos (promoción social)	6.318	20.341	97	26659
TOTALES	22528	29249	97	51874

Cuadro 1.- Número de estudiantes de español lengua extranjera en las diferentes comunidades belgas según el sector educativo

El dato más llamativo es el gran número de estudiantes en la educación de adultos: si bien la presencia del español en la primaria y la secundaria está obstaculizada por el propio sistema educativo, cuando los belgas pueden elegir la lengua extranjera que

1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012: 84-105).

quieren cursar, como es el caso en la enseñanza de adultos, el español se convierte en la lengua extranjera más estudiada.

Las relaciones entre ambos países no solo son históricas, sino que se puede decir que, con el transcurrir de los tiempos, ambos países han sabido mantener estrechos vínculos: España sigue siendo uno de los destinos más elegidos por los belgas para sus vacaciones y por otro lado, el número total de españoles residentes en Bélgica, en 2009, era de 49.924<sup>2</sup>.

### 3.2. EL PROFESORADO DE ELE EN BÉLGICA

Hoy en día todavía no existe un estudio de la situación del profesorado ELE que trabaja en Bélgica, ni siquiera se conoce el número exacto del mismo. Siguiendo los datos ofrecidos en el documento *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 98) en Bélgica hay algo más de 1000 profesores en activo, mayoritariamente belgas, pero con un incremento importante y creciente del profesorado nativo en los últimos años.

Para el presente estudio, resultaba fundamental delimitar cuál era el perfil de los profesores en activo en contextos de aprendizaje multilingüe como es el caso de Bélgica, sus necesidades y carencias específicas en el tema de la formación y finalmente, sus expectativas y motivación a la hora de llevar a cabo su desarrollo profesional en las instituciones para las que trabajan. Para recabar estos datos se diseñó un cuestionario que fue suministrado *on line* a partir del 12 de junio 2013<sup>3</sup> y que hasta la fecha de este evento (septiembre) arroja una cifra de 109 respuestas.

El cuestionario consta de 17 ítems y fue difundido entre los diferentes sectores de enseñanza belgas<sup>4</sup>. Una parte importante de ítems se diseñó para obtener datos que permitieran definir el perfil y trayectoria profesional y formativa de los profesores. Las tres últimas preguntas se dedican especialmente a conocer las percepciones que los propios docentes tienen sobre sus carencias y la formación que consideran adecuada para cubrir estas lagunas. El ítem 16 del cuestionario se subdivide a su vez en subapartados en los que se les pregunta concretamente por la necesidad o no de realizar módulos de formación para mejorar su competencia docente. Para la realización del listado de estos módulos partimos fundamentalmente de una selección de los propuestos por Estaire, Sh. y Fernández, S. (2012: 106-109) para el Profesorado autónomo (nivel B), puesto que es donde percibíamos que se situaría la mayoría de profesores en Bélgica, como lo demostraron más tarde los resultados del propio cuestionario (el 51% de profesores lleva más de 10 años trabajando y el 56% tiene más de 1800 horas impartidas).

.....  
2. Fuente: Registro de Matrícula del Consulado General de España en Bruselas [en línea: <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/belgica/emigracion/contenidos/DatSoc.htm>].

3. La encuesta se creó con el programa en línea *Google Form*. Los resultados de toda la encuesta pueden ser consultados en todo momento en el enlace [bit.ly/18brwWe](http://bit.ly/18brwWe). La encuesta sigue abierta por lo que puede que haya diferencias con los datos que aquí se presentan.

4. La encuesta ha contado con la participación de profesores de todos los ámbitos belgas desde la enseñanza secundaria o universitaria de las diferentes Redes educativas hasta la educación de adultos y la educación no reglada. Queremos agradecer la ayuda de todos aquellos profesores que han contestado la encuesta, así como todos aquellos que amablemente nos han ayudado a la distribución de la misma entre sus colegas.

Según estos mismos datos, el profesor que trabaja en Bélgica es mayoritariamente belga (66%), mujer (88%) y de mediana edad, con una edad comprendida entre 30 y 50 años (61%). Son mayoritariamente profesores no nativos (39% francófonos; 27% neerlandófonos) frente a profesores con el español como lengua materna (28%).

En relación con su práctica docente, ejercen como profesores fundamentalmente en los *centra voor volwassenenonderwijs*, que son centros para la enseñanza de adultos (27%), la enseñanza secundaria (26%) y la enseñanza universitaria (16%). El 38% imparte clases de otras LE en sus centros (francés o inglés mayoritariamente), lo que los convierte en profesores plurilingües, que siguen o han seguido cursos certificativos en otras lenguas extranjeras (francés, neerlandés e inglés fundamentalmente).

En cuanto a su titulación, el 55% de estos profesores han realizado una licenciatura en lengua y literatura románicas o modernas en la Comunidad francófona o en la Comunidad flamenca; el 18% son filólogos procedentes de universidades españolas o latinoamericanas; el 15% son traductores de universidades belgas o españolas; tan solo el 6% másteres de formación de profesores ELE en alguna universidad española de 60 o más créditos. Finalmente, un 21% tiene otro tipo de formación que no se proponía entre nuestras opciones, pero salvo un caso, son todos universitarios con una licenciatura en lenguas y/o cursos complementarios de capacitación para ser profesores de español en España o en Bélgica. Los casos de otro tipo de titulación, más alejada, en principio, del estudio de las lenguas son tan solo 4: entre los encuestados encontramos un filósofo, un historiador, un sociólogo y un asistente social.

A la hora de considerar la formación específica de ELE, tan solo el 25% de estos profesores contabiliza más de 200 horas de formación en toda su carrera profesional, aunque el 61% responda en otra pregunta que la media de asistencia a un taller, jornada o congreso de ELE sea de entre una y tres veces al año.

A partir de los datos de la encuesta que acabamos de presentar se pueden observar los primeros datos difíciles de explicar, ya que no se ajustan a los perfiles propuestos en los documentos anteriormente señalados, pues, por una parte, son profesores de larga experiencia en el aula (nivel experto), pero con muy poca formación específica de ELE (nivel novel). Esperaríamos pues, que las acciones de formación que estos profesores de larga experiencia necesitaran y buscaran no fueran tanto aquellas que inciden en el *saber hacer* (habilidades comunicativas y didácticas), sino en el *saber* (conocimientos) y, sobre todo, en el *saber ser* (creencias y actitudes) y *saber aprender* (estrategias). En cambio, como veremos a continuación, los profesores insisten en considerar que necesitan formación que les sirva para ese *saber hacer* y se observan creencias y actitudes firmes sobre lo que ellos consideran que es su desarrollo personal como profesionales de ELE, dejando poca cabida a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje o enseñanza con contenidos formativos que se salgan de lo estrictamente curricular.

Así pues y en lo que se refiere al perfil, una primera aproximación a los resultados permitiría trazar un boceto que caracterizaría al profesor de ELE en Bélgica con los siguientes rasgos:



- Mujer
- De nacionalidad belga
- Con amplia experiencia en la enseñanza
- Que enseña español pero, también otras lenguas. Se trata de profesores plurilingües
- Desempeñan su labor profesional fundamentalmente en la enseñanza para adultos, secundaria y universitaria
- Con titulaciones en áreas relativas a las lenguas
- Que posee escasa formación especializada en ELE comparativamente con su amplia experiencia

### 3.3. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE ELE EN BÉLGICA

Como acabamos de decir, una primera aproximación a los resultados del cuestionario permiten apreciar algunas de las carencias manifestadas por los profesores en cuanto a formación, pero también ha permitido poner de manifiesto la existencia de importantes parcelas de desconocimiento que, consideramos, deberían ser cubiertas también. A modo de ejemplo, podemos señalar que los profesores respondieron *No sé lo que es* en los siguientes casos: la mediación oral y escrita (25%); en qué consiste el enfoque orientado a la acción del MCER (12%); aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua (10%); las bases de los diversos enfoques metodológicos y del enfoque comunicativo (6%), entre otros. Hay que saber que, al menos en la Comunidad francófona y en la enseñanza secundaria, el MCER no forma parte de las prescripciones oficiales y es un documento que sigue siendo poco conocido por los profesores.

En cuanto a su formación, por una parte, el profesorado de Bélgica considera necesaria formaciones sobre cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales (88%), cómo evaluar (76%), cómo desarrollar las diferentes actividades de la lengua (72,5%). También la preocupación por la gramática se muestra en un 71% de los encuestados que dice necesitar formación sobre cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la gramática. Además, el profesorado de Bélgica no parece haber asimilado totalmente el concepto del enfoque por tareas, pues dice necesitar formarse en el mismo (63%). En paralelo a estas formaciones surgen otras necesidades formativas acordes con preocupaciones actuales de la didáctica y metodología de LE, tales como la de cómo trabajar la música o la imagen (71%), el léxico (69%) o la pronunciación (64%) en el aula de ELE.

Por otra parte, el 42% del profesorado encuestado dice que no es necesario o simplemente no le interesa todo aquello que se corresponde con la reflexión sobre su propia actividad docente o integración en la enseñanza de herramientas para la reflexión del alumno en el proceso de aprendizaje. El 67% de los encuestados no considera necesarias o no le interesan formaciones relativas al trabajo en equipo o formaciones centradas en cómo mejorar los proyectos del centro donde trabaja. Tampoco parecen atraer al profesorado formaciones sobre cómo motivar a los alumnos (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para el 55%) o sobre cómo influyen los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para



el 56%) o incluso todo lo relativo a aspectos pragmáticos o discursivos (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para el 42%). A pesar de no tener demasiada formación específica en ELE, como hemos visto en el punto anterior, sin embargo el profesorado dice que no es necesaria o no les interesa toda aquella formación sobre la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo (60%).

Así pues y en lo que se refiere a las necesidades formativas, un primer análisis de los datos nos lleva a considerar estas primeras observaciones:

- Dificultad de incluir a este profesor de Bélgica en los niveles formativos descritos ya que poseen una importante formación lingüística, con una amplia experiencia, pero esta no lo es tanto en ELE. Su bagaje no se muestra lineal o progresivo como muestran esos niveles
- No muestran interés por cuestiones que no tengan que ver estrictamente con el contenido de los programas de cursos (motivación, aspectos afectivos de la enseñanza, aspectos pragmáticos o discursivos)
- Las nuevas tecnologías atraen una gran parte de su interés
- La gramática sigue ocupando un importante lugar entre sus intereses formativos
- Polarización en sus respuestas (sí/no) que podría revelar necesidad de trabajar sus actitudes y percepciones hacia la enseñanza
- No parecen estar claros conceptos fundamentales de la didáctica y que nos remiten a la definición de competencia docente descrita en los documentos Verdía (2012) o Estaire Sh. y Fernández S. (2013)

#### 4. CONCLUSIONES

Este estudio ha intentado acercarse a circunstancias específicas del profesorado de ELE en Bélgica y analizar cuál es su situación de acuerdo con las actuales líneas de investigación en didáctica. Para ello, de acuerdo con el primero de los objetivos que se marcó este estudio, hemos revisado las líneas más importantes en torno a las cuales gira la investigación sobre formación docente. En segundo lugar, se han intentado describir las circunstancias especiales del entorno belga. Para ello, se ha tenido en cuenta la compleja situación lingüística del país ya que, consideramos que ello permite comprender el papel que el español juega en dicho entorno y contribuye a caracterizar también el perfil y la situación del profesorado que ejerce su labor en dicho contexto. Consideramos, no obstante, que la aportación específica de este estudio es el análisis del perfil y de las necesidades formativas del profesorado ELE del entorno belga, que consideramos fundamentales para el diseño de un plan de formación futuro.

Para terminar quisiéramos añadir que, aunque las líneas marcadas por la investigación didáctica en relación con el concepto de competencia profesional docente y el desarrollo formativo nos parecen que están siendo muy importantes para organizar el mismo y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, sin embargo, no deben dejarse de lado las condiciones específicas del contexto en el que el

profesorado de ELE ejerce su labor. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la existencia de perfiles de profesores de ELE con unas características muy concretas y con unas carencias y necesidades muy determinadas que estarían condicionadas por el entorno en el que trabaja y, que no se ajustan exactamente a las establecidas en las definiciones y niveles que se han presentado. Todo ello, consideramos que debería ser tenido muy en cuenta en el diseño de cualquier plan formativo, si verdaderamente este quiere resultar eficaz y pretende contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. De otro modo, solo servirá para mostrar o quizás justificar un determinado número de horas de formación en un currículum.

En contextos específicos y, en concreto, en lo que se refiere al caso de Bélgica, las líneas metodológicas podrían empezar a trazarse a partir de estudios como el que aquí se esboza y tomando como referencia propuestas didácticas recientes tales como las que aparecen, entre otros, en Bernaus (2012), Higuera (2012: 107-11). En ellas, partiendo de un aprendizaje basado en la acción y desde la acción dentro de los contextos reales de enseñanza (Korthagen, 2001) se promueve una práctica reflexiva cuyo objetivo último no es otro que la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el desarrollo de una formación de calidad y que responda verdaderamente a las necesidades del profesor.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, Àngel y Olga ESTEVE (2009): *¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista*, [en línea], <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1>
- BERNAUS, Mercè (2012): «European documents and their implications for language teacher trainers: TRAIN-ED», en P. Diadori (ed.), *How to train Language Teacher Trainers*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- ESTAIRE, Sheila y Sonsoles FERNÁNDEZ (2013): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.
- ESTEVE, Olga (2004): «Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”», en *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*, Bremen: Instituto Cervantes [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bremen\\_2004/02\\_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf).
- ESTEVE, Olga, Ko MELIEF y Àngel ALSINA (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- HIGUERAS, Marta (2012): «Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.
- INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, Alcalá de Henares: Dirección académica del IC [en línea], [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/informe\\_buen\\_profesor\\_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf)

- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC [en línea], [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)
- KELLY, Michael, Michael GRENFELL, Rebecca ALLAN, Christine KRIZA y William MCEVOY (2004): *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton: University of Southampton, [en línea], [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf)
- KORTHAGEN, Fred A. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): *La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta*, [en línea] [http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza\\_alumno.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf)
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2009a): «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias», Colección Expolingua, 1993, *MarcoELE*, 8, 167-180.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2009b): «La formación inicial en el marco del desarrollo de la competencia docente», ponencia en el curso *El profesor de segundas lenguas II: La formación inicial y el desarrollo de la competencia docente*, Colección IFB, vol. 66 (I), Donostia: Universidad del País Vasco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): *El mundo estudia español. Bélgica*, 75-86. España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional [en línea], <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espanol/2012.html>
- MURESAN, Laura, Frank HEYWORTH, Galya MATEVA y Mary ROSE (2007): *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- PERRENOUD, Philippe (2001): «La formación de los docentes en el siglo XXI», *Revista de tecnología Educativa* XIV, 3, 503-523 [en línea], [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- PIZARRO, Mercedes (2013): «Nuevas tareas para el profesor de ELE: la reflexión sobre su propia concepción de la enseñanza», *Porta Linguarum*, 19, 165-178.
- POMAR, Rosario (2007): «El español en Bélgica», en *Anuario del Instituto Cervantes por países 2006-2007*, 240-243, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_49.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_49.pdf)
- VERDÍA, Elena (2010): «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE», en *Actas II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula* [en línea], [http://www.encuentroslecomillas.es/archivos/Actas\\_Encuentros\\_ELE-2010\\_B.pdf](http://www.encuentroslecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE-2010_B.pdf)
- VERDÍA, Elena (2012): «La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores», en *Anuario del Instituto Cervantes 2012* [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/verdia/po1.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/po1.htm)
- VV.AA. (2011-2013): *European Profiling Grid*, [en línea], <http://www.epg-project.eu>



# *Não sejas caramelo... ¿Qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas?*

ALBERTO MADRONA FERNÁNDEZ  
Universidade Nova de Lisboa

## RESUMEN

En la presente comunicación queremos hacernos eco de uno de los principales problemas que a nuestro entender existe cuando se trabaja la enseñanza del español a portugueses o viceversa: la desatención a las diferencias socioculturales, dando por hecho que estas existen entre culturas supuestamente más alejadas, pero no entre los dos pueblos mencionados. Muchos profesores se quedan, nos quedamos, en las largas listas de falsos amigos léxicos, o gramaticales, incluso fonéticos, pero normalmente no se menciona que portugueses y españoles medimos el tiempo de manera diferente, nos saludamos de manera diferente, estratificamos la sociedad de manera diferente, comemos y cenamos a horas diferentes, provocándose innumerables choques culturales.

Abril de 2013. Lisboa. La ciudad se ve invadida por una campaña publicitaria de la compañía aérea easyJet, con mensajes relacionados con los destinos anunciados. El de los italianos es fácil de descodificar: “Habemus voo”. También lo parece el de Valencia: “Pa mim, pa ti, paella”. Sin embargo, el de los restantes destinos españoles me llama la atención, no lo pillo: “Nã sejas caramelo”. Corriendo, al llegar a casa, y a fin de matar la curiosidad que me pica, busco en el bendito Google: “A ‘easyJet’ (...) vai lançar a partir de amanhã uma campanha publicitária dirigida ao mercado português e que tem como objetivo promover uma maior aproximação aos passageiros. (...) cada destino é tratado independentemente (...) como por exemplo “Habemus voo” para Itália, “Nã sejas caramelo” para Espanha, entre outras mensagens alegres”. Y continuo sin pillarlo<sup>1</sup>.

Como afirma el poeta Rui Caeiro (1986: 9) en el prólogo a la 1ª edición portuguesa del libro de Unamuno *Portugal. Povo de suicidas* (¿caray con el título!): “[...] Não foi possível até à data, não obstante uma ou outra tentativa isolada, romper o recíproco e teimoso desconhecimento em que os dois povos têm vivido, como se uma peculiar muralha da China os separasse”. Un gran desconocimiento recíproco de la lengua y cultura del otro, que ha potenciado el que no se hayan desarrollado demasiado los materiales didácticos específicos para nativos de ambos idiomas y que, por motivos económicos, lo que aparezca en el mercado vaya mayoritariamente dirigido al público brasileño (194 millones de habitantes, frente a los apenas 10 de Portugal, son muchos millones, léase de personas y de euros). La proximidad lingüística en nuestro caso es un arma más que de doble filo, son miles de espadas pendientes de un solo hilo, y el profesor debe ser

.....  
1. [En línea] <<http://www.dnoticias.pt/actualidade/economia/378675-%E2%80%99Cate-o-jardim-vai-ao-continente%E2%80%99D-marca-nova-campanha-da-easyjet>>, (consultado el 16.08.2013).

muy consciente de ella, pues siempre se camina sobre las arenas movedizas del ¿*será portunhol lo que estoy diciendo?*: “É para *compartir*” (en port. *partilhar*); “Tengo un buen *ordenado*” (en esp. sueldo). ¿Por qué, si tanto el verbo como el sustantivo suenan tan bien en la lengua del otro? “Lo conocí *por azar*”... y el amigo luso espera una explicación de cuál fue esa mala suerte, que es lo que significa *azar* en portugués, pues nuestro “por azar” es su “por acaso”. Más allá de la inmensa y siempre incompleta lista de los falsos amigos léxicos (el *polvo* es el pulpo, el *talher* un cubierto para comer, la *oficina* un taller mecánico, el *presunto* el jamón serrano, la *bengala* el bastón, *desenvolver* es desarrollar, *pegar* significa agarrar/coger y el colmo de los colmos su *sótão* es nuestra buhardilla y así hasta la saciedad) y heterogénicos (*o sal, o mar, o nariz, o esse, o dê, a viagem*), los estudiantes de una y otra lengua frecuentemente se topan con una ortografía que se revela caprichosa, y a la que no se presta la debida atención en los materiales, (*Afeganistão*/Afganistán, *descobrer*/descubrir, *desculpar*/disculpar, *esconderijo*/escondrijo, *louco*/loco, *oferecer*/ofrecer, *rotina*/rutina, *sabedoria*/sabiduría, *saberia*/sabría...). Hay campos léxicos que parecen divergir de una manera loca, como el de las frutas, verduras y hierbas aromáticas (*abacaxi*/piña, *alecrim*/tomillo, *alface*/lechuga, *agrião*/berro, *alperce*/albaricoque, *anona*/chirimoya, *diospiro*/caqui, *hortelã*/menta, *manjeriço*/basílico, *melancia*/sandía, *morango*/fresa, *pêssegol*/melocotón, *salsa*/perejil). O el de la ropa: *calças*/pantalón, *calças de ganga*/pantalón vaquero, *casaco*/abrigo, *meias*/calcetines, *camisola*/jersey, *cuecas*/calzoncillos y bragas...

Un nutrido grupo de palabras dan problemas por su escritura (*grama*/gramo, *diplomata*/diplomático (sust.), *hectare*/hactárea, *magnata*/magnate). Tampoco escapa la adaptación ortográfica que ha hecho el portugués de muchos nombres geográficos extranjeros (*Antuérpia*/Amberes, *Banquecoque*/Bangkok, *Cabul*/Kabul, *Marraxe*/Marraquech, *Quénia*/Kenia, *Reiquejavique*/Reikiavik). Por no hablar de la infinidad de verbos que no usan la misma preposición: *aproximar-se de*/aproximarse a, *falar em*/hablar de, *ir, viajar de/ir, viajar en, pegar em*/coger Ø, *implicar com* (=discutir)/implicar, *disparatar-se com* (=enfadarse)/disparatar. ¿Descorazonador para dos idiomas que parecían iguales?

Sin embargo, y, tratándose en definitiva de dos lenguas diferentes, es normal que, a pesar de la más que evidente proximidad lingüística, tales divergencias existan. Hay otro aspecto que, a nuestro entender, se trata menos en la enseñanza de las dos lenguas porque parece imposible que haya diferencias, si, total, estamos al lado: los falsos amigos **socioculturales**. En Portugal y en España no nos saludamos igual, no dividimos el tiempo de la misma manera, no comemos ni cenamos a las mismas horas, no tuteamos en las mismas situaciones ni a las mismas personas, no tenemos el mismo sistema de calificaciones en la enseñanza, no utilizamos los apellidos de la misma manera y así muchas y muchas otras situaciones, que no se recogen de manera satisfactoria en los manuales de enseñanza y que hacen que el aprendizaje de ambos idiomas se torne una prueba de fuego fascinante.

## I. BREVÍSIMO CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

Aunque por la cercanía geográfica, pared con pared, y compartiendo las fronteras más antiguas de Europa, se pudiera pensar que el estudio del español en Portugal es de larga

tradición, nada más lejos de la realidad. Probablemente porque las relaciones vecinales no siempre son las mejores, como recoge Raasch (2002: 10): “An Austrian colleague has summed up this situation with the words, “Frontiers are the scars of history,” while a Slovenian professor has added, “... and the wounds and injuries of the present””.

Ponce de León (2009: 121) recuerda que “la enseñanza y la divulgación de la lengua española en Portugal ha estado históricamente condicionada por factores de orden extralingüístico, que se podrían resumir en una representación muy concreta —por lo general negativa— sobre el español en la conciencia de los portugueses”. No debemos olvidar que la clase alta portuguesa durante mucho tiempo se expresó tanto en castellano como en portugués.

Todo ello motivó un fuerte rechazo hacia la lengua española —en un contexto peninsular, conviene subrayarlo, como el del siglo XVII, en el que ciertos autores castellanos, como Gregorio López Madera en el siglo XVII (Gonçalves, 2007) o Lorenzo Hervás y Panduro en el XVIII (Ponce de León, 2008), defendían que el portugués era dialecto del castellano— y trajo como consecuencia la ausencia de la enseñanza del español y prácticamente la inexistencia de materiales para su estudio (ídem).

Entre los datos que ofrece este mismo autor figura que la primera gramática española para uso de los portugueses se publicó en Oporto en 1848 y que, centrados ya en el siglo XX, solo dispone de noticias de tres manuales para la enseñanza de español en Portugal hasta 1952. Muy poca cosa, como se puede apreciar.

Boal (2009: 115) incide en la misma idea, aportando algún nuevo dato:

La cercanía entre Portugal y España a veces aleja. La enseñanza del español en Portugal, ya porque fuera considerada innecesaria, ya a causa del primado internacional del francés y luego del inglés, tardó en iniciarse, 1983 en la enseñanza superior y a lo largo de la década de 90 en las enseñanzas básicas y secundaria. Este retraso tiene raíces históricas; las primeras gramáticas de lengua extranjera aparecen en el siglo XVI, también en Portugal; la primera gramática de español como lengua extranjera es la de Nicolau Peixoto (1848).

Y, en cualquier caso, esa tardía implantación, no es como para lanzar campanas al vuelo, como bien reflejan Saracho y Vigón (2009: 780):

Hasta hace pocos años, la presencia del español en las universidades portuguesas se limitaba a las asignaturas de opción y eran casi inexistentes las universidades que ofrecían estudios más avanzados y que cubriesen otras áreas. (...) La falta de una tradición en los estudios hispánicos y de un profesorado verdaderamente cualificado ha dado como resultado, tal vez, una precipitada implantación del español.

Con una consecuencia lógica y que, al final, seguramente no es tan sorprendente como ellos creen: “Tenemos que destacar también (...) la escasa bibliografía de español y en español en las bibliotecas. Aunque parezca sorprendente en las bibliotecas de las Universidades portuguesas no se encuentran los títulos básicos que permiten un estudio básico de la lengua, la literatura o la cultura españolas” (ídem: 782).



## 2. TODOS LOS PORTUGUESES SABEN ESPAÑOL

No, no es broma. El mismo Boal (2009: 117-118) nos lo recuerda: “En Portugal la gente cree que todos los portugueses sabemos español y esto aumenta a medida que nos acercamos a la frontera” (téngase en cuenta que la palabra coloquial para referirse a esta frontera en portugués es la “raia” (la raya); ¿puede una simple línea a separar de tal manera dos lenguas?). Él mismo llama la atención para hechos innegables:

- la proximidad de los dos idiomas hace que un portugués pueda descodificar sin grandes problemas noticias de periódico, por ejemplo;
- durante años las emisoras de radio y las cadenas de televisión españolas eran oídas y vistas por los portugueses que vivían más cerca de la frontera exactamente igual que las de su país;

Pero como subraya Boal (ídem): “Hay dos conceptos que se confunden, “comunicación” y “corrección” y es que es frecuente confundir la capacidad de comunicar con ciudadanos españoles (...), con el uso adecuado de la lengua en el plano comunicativo”.

Este “saber” español viene también motivado por el hecho de que en el imaginario portugués los del otro lado de la raya no hacemos el más mínimo esfuerzo por hablar su lengua y son ellos los que tienen que dar ese paso. Habrá de todo, como en botica, pero a nuestro entender resulta innegable que el gran obstáculo para que los españoles entiendan la lengua de sus vecinos no está relacionado con el mayor o menor esfuerzo, con las mayores o menores ganas de agradar, sino con algo tan prosaico como la fonética de ambas lenguas, cuya evolución ha sido totalmente diferente y que hace que, ante una palabra escrita de la misma manera, el portugués tenga muchas posibilidades de entenderla pronunciada por un español que un español pronunciada por un portugués. Pero no es ese el tema que ahora nos ocupa.

## 3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Comentábamos al inicio de nuestro análisis que uno de los aspectos, a nuestro entender, que menos se ha trabajado, seguramente porque no se consideraba relevante, es el de las diferencias culturales que se dan entre ambas sociedades. En aquel famoso artículo publicado por Lourdes Miquel y Neus Sans en la revista CABLE, resumían lo que para Harris (1990) significaba cultura: “un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (1992: 16). Se piensa en grandes diferencias, obvias, entre estadounidenses y españoles, entre japoneses y españoles, entre egipcios y españoles. Pero, ¿entre portugueses y españoles? Probablemente es en estos casos (y quizá me atrevería a decir que en este caso en concreto) en los que menos importancia se da a la competencia intercultural. Pero las diferencias existen y nos pueden jugar malas pasadas. García Benito (2009: 493-494) pone el acento en dos ideas que nos parecen claves, sobre todo cuando se trata de la relación Portugal-España:



- Por un lado, son dos sociedades que se han enfrentado a profundas transformaciones en muy poco tiempo, y los encuentros interculturales entre ambas son cada vez más frecuentes. Creo que en ambos países se comparte la idea de que se ha vivido de espaldas al otro, pero que esa situación está cambiando. Por ello

Los protagonistas de esos encuentros, es decir, quienes se acercan a una lengua y a una cultura extranjera, no sólo deben aprender otra lengua y otra cultura, sino que deben adquirir otra manera de vivir. De ahí que hoy en día, uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas, sea promover la capacidad de enfrentarse a esos encuentros interculturales.

- Por otro lado, la existencia de una competencia lingüística (o de una supuesta competencia lingüística) no implica necesariamente la existencia de la competencia cultural. Incluso teniendo la primera, quién no pude contar alguna anécdota de intercambio fracasado precisamente por la falta de la segunda. “La conexión entre lengua y cultura se percibe, por lo tanto, como claramente indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser “correcto” desde el punto de vista lingüístico”. Ejemplo paradigmático nos lo ofrecen algunas escenas antológicas de la novelita de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*. El protagonista comete errores socioculturales que no comprende, como el siguiente (texto adaptado por nosotros):

“20.30 Voy a casa de mi vecina. Me disculpo por importunarla a estas horas y le digo que me he dado cuenta de que no tengo ni un grano de arroz. ¿Tendría ella la amabilidad de prestarme una cita de arroz? No faltaría más. Me da la tacita de arroz y me dice que no hace falta que le devuelva el arroz, que para estas emergencias están los vecinos.

20.35 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido dos cucharadas de aceite.

20.39 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido una cabeza de ajos.

20.42 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido cuatro tomates pelados, sin pepitas.

20.44 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido sal, pimienta, perejil y azafrán.

20.46 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido doscientos gramos de alcachofas (ya hervidas), guisantes, judías tiernas.

20.47 Vuelvo a llamar a la puerta de mi vecina. Le pido medio kilo de gambas peladas, cien gramos de rape, doscientos gramos de almejas vivas. Me da dos mil pelus y me dice que me vaya a cenar al restaurante y la deje en paz”.

En el caso que nos ocupa, alumnos portugueses aprendientes de español y viceversa, la interacción entre las culturas, por tener sus hablantes conciencia de que están muy próximas, junto a innumerables estereotipos, es especialmente importante. La competencia intercultural servirá para que el estudiante desarrolle una actitud crítica hacia la cultura objeto de estudio, pero también ante la de su propio país, o ante la de terceros países cuya lengua llegue a estudiar. Podríamos, por tanto, definirla como

the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself. Whereas “effective” usually reflects one’s own view of one’s performance in the LC2 (i.e., an “etic”

or outsider's view of the host culture); "appropriate" relates to how one's performance is perceived by one's hosts (i.e., an "emic" or insider's view). These perceptions often differ, yet they are instructive when compared and contrasted because they arise from differing cultural approaches to the same situation (Fantini, 2005: 1).

En cualquier caso, García Benito (2009: 494) recuerda, y de nuevo nos parece fundamental en el caso específico de los aprendientes mencionados, que en muchas ocasiones el hecho de mantener un contacto directo con la otra cultura no es una garantía de éxito, sino que sirve para que el estudiante refuerce los tópicos que ya poseía y profundice en el estereotipo. De ahí que el profesor deba trabajar bien la competencia intercultural para llegar a los objetivos deseados de aceptación y respeto. Al poco tiempo de la acuñación del término de competencia comunicativa por Hymes en 1972, ya Guiora (1975: 47, *apud* Zubía y Belamendia, 2009: 879) consideraba que cada "language has universal, cultural and personal aspects, which make it a *fascinating meeting of universal humanity and cultural diversity* [subrayado nuestro]".

Pero a pesar de nuestras buenas intenciones como docentes es fácil que se produzcan, como ya se ha señalado, situaciones de conflicto: "Raggiungere un equilibrio (...) è sicuramente problematico. (...) Una strategia attenuativa del conflitto è rendere oggetto di discorso e di negoziazione non solo le diverse convenzioni culturali e istituzionali, ma anche la misura in cui è opportuno o necessario adattarsi, senza ricorrere alla semplice imposizione" (Zorzi, 1996: s.p.). Esta misma autora propone trabajar en clase lo que ella denomina "competencia participativa", como una subcompetencia de la intercultural. Se trataría, en su opinión, fundamentalmente, de definir con los estudiantes situaciones (ella habla en su artículo de alumnos no italianos de escuelas italianas, pero entendemos que la experiencia se puede ampliar a otros contextos educativos) que puedan no ser internacionales para que los estudiantes reflexionen sobre el comportamiento a seguir: "Conoscere queste convenzioni e imparare ad agire all'interno di questi confini fa parte di una componente della competenza comunicativa, che potrebbe definirsi "competenza di partecipazione", intendendo con questo termine la capacità di riconoscere i tratti costitutivi degli eventi comunicativi, e di sapersi rapportare ad essi" (idem).

#### 4. LOS ESTEREOTIPOS

"*De Espanha, ni bom vento ni bom casamento*, es un dicho portugués que escuchamos todas las españolas casadas con portugueses muchas, pero que muchas veces. Una frase muy recurrente cuando en el país vecino se enteran que has formado un matrimonio ibérico<sup>2</sup>. No solo las españolas casadas con portugueses lo escuchan, cualquier español que viva en Portugal. Ya hemos comentado que por razones históricas en el imaginario luso no ha habido una buena imagen de España. Ya oí también una vez en un supermercado a una madre dirigirse a su hija pequeña que manoseaba todos los productos: "Não mexas, pareces Espanhola" ("No toquetees, que pareces española").

.....  
2. [En línea] <<http://www.eladelantado.com/opinionAmplia/4785/colaboracion>>, (consultado el 15.08.2013).

En el caso de aprendientes portugueses de español, el estereotipo cobra una especial relevancia, ya que no se limita a una frase hecha. Los hay positivos (se nos considera alegres, extrovertidos, personas que saben vivir la vida frente a esa *saudade* supuestamente característica de los portugueses) y muy negativos (además de que no hacemos esfuerzos por hablar o entender portugués, se nos considera gritones, invasivos, un poco rudos).

¿Por qué se dan los estereotipos? Perregaux (1999: 87-88) considera que “las generalizaciones son consecuencia de los estereotipos que se podrían denominar, según Lüdi y Pi (1991), “fórmulas precodificadas” o, según Hamilton (1981), retomado por Berry *et al.* (1992), categorías cognitivas necesarias para ordenar la diversidad”. Y fijémonos que ya en 1954 Allport, citado por Simmons (1988), definía el estereotipo como “una creencia exagerada, estigmatizadora, ligada a uno o varios rasgos de ciertas categorías de personas, cuya función es la de justificar una conducta ante esa categoría” (*apud* 1999: 89).

Cuando trabajamos con aprendientes portugueses, que parten del estereotipo, de la idea generalizada de que los españoles somos maleducados, es importante hacerles notar que no todas las sociedades funcionan con las mismas reglas de cortesía. En España, a ningún camarero, a ningún cajero de supermercado se le ocurriría pedir permiso para coger el dinero o la tarjeta de crédito que le tiende el cliente, porque se trata de un acto rutinario en el que se da por hecho que una vez establecida la cuantía a pagar, el cliente espera que se realice la transacción. En Portugal sería impensable que eso sucediera sin que mediara un *com licença* por parte de la persona que recoge el dinero. Como recuerda Haverkate (1994: 15):

Las normas de cortesía funcionan como reglas *regulativas*, o sea, como reglas que regulan formas de comportamiento humano que ya existían antes de crearse las reglas. (...) Una persona que actuara como si estas normas no existieran, violaría profundamente las convenciones inherentes a los buenos modales, pero lograría hacerse entender sin la menor dificultad... En este aspecto las normas de cortesía difieren fundamentalmente de las reglas gramaticales, que son reglas típicamente *constitutivas*. (...) Una persona que actuara como si las reglas gramaticales no existieran, no lograría hacerse entender.

De ahí que los españoles logren hacerse entender en Portugal, pero dejen en sus intercambios sociales ese regustillo de “mala educación”. Esa misma coetilla social *com licença* se aplica en Portugal a cualquier interacción habitual en la que consideremos que se puede molestar a otra persona, por ejemplo, al ir a sentarnos en el metro y estar ocupado el asiento de al lado, al entrar a una sala en la que ya haya gente, al pasar cerca de dos personas que están hablando. ¡El extremo que yo mismo he vivido fue en los urinarios de una estación de tren! Son todas ellas situaciones frecuentes, del día al día, que el español no ha codificado como necesitadas de un intercambio verbal. El mismo Haverkate, que es holandés, explica que también en relación a la cultura holandesa podrían darse malentendidos, porque en su opinión, en estos casos “el español adopta una actitud esencialmente racional ante el acto rutinario, inclinándose a ahorrar energía verbal, en tanto que el holandés tiende a acentuar el aspecto social de la interacción, prefiriendo mostrar cortesía positiva” (1994: 95). Preiswerky y Pierrot (1975: 239 *apud* 1999: 88) consideraban que “las diferentes unidades sociales y culturales presentan

determinadas características esenciales que servirían para describirlas, no de manera exhaustiva, pero sí suficientemente exacta para no ser confundidas con otros grupos”, indagando, en definitiva, si el estereotipo no tendrá en su base un fondo de verdad. ¿Será cierto que los españoles somos más extrovertidos que los portugueses, y que eso se refleja en la lengua? ¿Podrá ello dar lugar a malas interpretaciones? Quizá parte de la respuesta la encontremos en una interesante guía de conversación de portugués para italianos (considerados, como los españoles, abiertos y extrovertidos), en la que los autores, portugueses y profesores en Italia, afirman: “Laddove l’italiano tende a esternare e a teatralizzare le emozioni (...), il portoghese tende a portare l’espressione verso la sfera dell’intimità; pur sendo una lingua calorosa, è meno espansiva ed estroversa, più misurata e alquanto circospetta” (Lacerda y Fournier, 2010: 25).

## 5. ALGUNOS ACTOS DE HABLA CORTESES QUE SEPARAN A PORTUGUESES Y ESPAÑOLES

### 5.1. EL SALUDO

¿Qué español no ha tenido problemas en Portugal con el intercambio Buenos días/ Buenas tardes? En principio, los saludos convencionales en español responden a un sistema tripartito (buenos días, buenas tardes y buenas noches) aparentemente idéntico al portugués (*bom dia, boa tarde, boa noite*). Atendiendo a un análisis semántico, esta clase, típicamente cerrada, la de las fórmulas de saludo, se puede realizar con un criterio de significado léxico, de dimensión temporal o de distancia social. Si lo hacemos teniendo en cuenta la dimensión temporal, vemos que en español y en portugués se reparten de una manera asimétrica, lo cual se debe a la falta de la expresión \**buenas mañanas*, inexistente en general en las lenguas románicas, como complemento de la serie de buenas tardes y buenas noches (Haverkate, 1994: 86), que sí aparece en una de ellas, el rumano, con una serie de cuatro saludos: *bună dimineață, bună ziua, bună seara, noapte bună*, mientras que el francés (*bonjour, bonsoir, bonnenuit*) o el italiano (*buongiorno, buonasera, buonanotte*) funcionarían con una división igualmente tripartita. El problema viene cuando el uso que se hace de estos saludos no depende exclusivamente de la posición del sol. En portugués, empieza a utilizarse *boa tarde* a partir de las 12.00 (incluso la forma de decir la hora está condicionada: en español decimos son las doce o son las doce y media y en portugués “é meio dia” y “é meio dia e meia”). Pero como reseñaban Miquel y Sans en su ya mencionado artículo, “disponemos de tres formas de saludar refiriéndonos explícitamente a las partes del día (...). En español no se trata de una cuestión solar, sino que está mucho más en relación con las horas de las comidas, las cenas, la vuelta a casa...” (1992: 20). ¿Quieren decir lo mismo un portugués y un español cuando afirman *da parte da tarde*/por la tarde? En la mayoría de las ocasiones no, haciéndose necesario pedir una aclaración o estar totalmente seguros de que compartimos el significado. Para muestra un botón, también experiencia propia. Tenía que encontrarme con la directora de una institución académica para explicar ciertos aspectos de unos cursos de español. El mensaje que recibí decía que nos viésemos *ao fim da tarde*. Le expliqué que yo trabajaba hasta las 18.00, y que para mí sería mejor encontrarnos hacia las 15.00 o 16.00... y la respuesta que recibí me dejó, en aquel momento, recién llegado a Portugal, sorprendido “fue eso mismo lo que le propuse, *ao fim da tarde*”. Tampoco es infrecuente en Portugal escuchar *boa tarde* incluso ya a partir

de las 11.30-11.45 (téngase en cuenta que en muchísimos restaurantes y cafeterías es a esa hora cuando comienzan a prepararse las mesas para la comida, que empieza hacia las 12.30 y dura hasta las 14.00). Por todo ello, es imperativo no quedarse en las clases en la simple lista de saludos, en su mero enunciado (¡oh, qué maravilla! En portugués y en español coinciden, ya no me tengo que preocupar), y profundizar en los cómo y cuándo. Miquel y Sans (ídem) sostienen que: “Para enseñar a saludar se tendrán que tener, pues, en cuenta todos estos factores, sin olvidar, tampoco, las conductas gestuales (...) que está tan codificadas como lo está el comportamiento verbal y, sin embargo, casi siempre desterradas de la práctica didáctica”, y de idéntico parecer es Haverkate (1994: 96): “Es curioso que en la enseñanza de lenguas extranjeras se preste poca atención, por no decir ninguna, a estas cuestiones de importancia vital. Los cursos de lengua holandés-español, por poner un ejemplo, indican, en general, que *Dank je wel* equivale a *gracias*; no obstante, dejan de proporcionar la información principal al no explicar en qué circunstancias se dice gracias en un intercambio verbal español”; ambos subrayan lo mismo, la importancia de explicarle al alumno las circunstancias que rodean a los intercambios verbales.

## 5.2. EL ACTO REFERENCIAL: SELECCIÓN TÚ/USTED

Como nos recuerda Carrasco (2002: 39): “Uno de los rasgos verbales que con más precisión caracteriza a una sociedad en lo tocante a la mayor o menor distancia social que hay entre sus miembros es, sin duda, la forma pronominal de tratamiento”. Y este es otro de los grandes problemas con los que se topa nuestro estudiante portugués de español (y viceversa), el uso adecuado de los pronombres de tratamiento tú/usted, o lo que normalmente aparece en los manuales como pronombres de uso familiar y de uso cortés, si bien, en palabras de Haverkate (1994: 214): “A pesar de su aceptación general, la definición terminológica deja de ser satisfactoria”. En el imaginario portugués la idea está clara: “Los españoles se tratan siempre de tú”. Esta generalización viene dada por el rígido sistema de tratamiento imperante en la lengua portuguesa.

Cuando queremos interactuar verbalmente con un interlocutor lo primero que tenemos en cuenta es si existe algún tipo de relación con él, es decir, si nos separa alguna distancia social o nos sentimos socialmente iguales. Kebrat-Orecchioni (1992, *apud* Carrasco, 2002: 37) señala los tres factores de los que en su opinión depende esta distancia social entre individuos:

1. de leur degré de connaissance mutuelle,
2. de la nature du lien socio-affectif qui les unit,
3. de la nature de la situation communicative : on parle d'une situation « familière » (vs. « formelle »).

Lo que parece claro (Haverkate, 1994; Carrasco, 2002) es que en el español de los últimos veinte o veinticinco años la selección de tú/usted ya no se basa tanto en criterios de familiaridad, edad o distancia social, como de querer mostrar solidaridad/distanciamiento con el interlocutor, siendo por ello cada vez más frecuente que personas que se ven por primera vez se traten de tú. Es, sin duda, un aspecto conflictivo en la enseñanza de ELE<sup>3</sup>.

.....  
3. Una prueba no empírica de lo que aquí afirmo la realicé en un seminario impartido en julio de 2013 en el curso Formación básica para profesores de ELE de la Universidad de Murcia. Un grupo de unos 40 estudiantes no consiguió ponerse de acuer-

El caso del portugués es diferente al del español (o al del francés o el italiano, lenguas todas ellas que prevén un sistema binario; un caso particular dentro de las lenguas románicas, por su enorme complejidad, es el del rumano<sup>4</sup>). Además de lo expuesto, y frente a la solidaridad que parece evidenciarse en el uso de tú/usted en español: “Il portoghese é una lingua que risente ancora di una forte gerarchizzazione, frutto della scarsa mobilità sociale che ha caratterizzato il Portogallo prima dell’ingresso nell’Europa comunitaria” (2010: 26). Lacerda y Fournier explican que el uso del tú es claro entre jóvenes, pero que, a diferencia de lo que parece suceder en español, “tra le persone di altre generazioni, il tu caratteristico della sfera dell’intimità, dell’amicizia e dell’informalità va sempre negoziato e non si è mai scontato” (ídem). Parece por tanto lógico, presumir, que ese elemento de solidaridad que algunos autores mencionaban para el español, esté todavía ausente del portugués. También parecería claro que las formas de cortesía serían *o senhor/a senhora* con sus respectivos plurales, “sono la forma piú idonea per manifestare rispetto verso l’altro e presupongono [un] atteggiamento di empatía, deferenza” (ídem: 27). La duda surge con el uso de los pronombres *você/vocês*, por moverse en escurridizas aguas. Dependiendo de los autores, las definiciones de su uso varían. Duarte (2010: 33), considera que es más formal que el tú, y que puede servir como forma igualitaria de clase social, edad o jerarquía o como forma de superioridad de un superior a un inferior jerárquico, social o de edad. Lacerda y Fournier (2010: 27-28) ofrecen una explicación más compleja, pero igualmente resbaladiza para un no nativo. Correspondería en su opinión a una fase más reciente del portugués (años 70), de nivelación de los papeles sociales, tendente a un tratamiento más igualitario. Utilizándolo, se permite al interlocutor hacer lo mismo, manteniendo entre los hablantes una distancia de formalidad. Pero en varias ocasiones recuerdan que

sussistono, tuttavia, zone di ambiguità nelle quali il suo uso può essere ritenuto fuori luogo o addirittura offensivo” o “in certi contesti, il você, che tende sempre di piú a essere utilizzato come strumento di mediazione tra un o senhor troppo formale, e un tu troppo informale, si presta a una certa ambiguità e può essere ancora percepito come manifestazione piú o meno velata di disprezzo.

Por si no bastase, Duarte (2010: 33) ofrece dos posibilidades que indican “ausencia de familiaridad”, sin explicar cuándo usar una u otra:

*O senhor/a senhora* + apellido y *O/a* + nombre o apellido

## 6. CONCLUSIÓN

Como hemos podido apreciar a lo largo del artículo, los profesores de una lengua extranjera no podemos menospreciar las continuas llamadas de atención al desarrollo de la competencia intercultural de nuestros estudiantes. Y aunque en muchos casos estemos tentados de pensar (nosotros y ellos) que esas diferencias interculturales se producen solo, o de una manera mucho más evidente, entre cul-

do sobre cuándo utilizar tú/usted, llegando muchos de ellos a la respuesta “yo, lo utilizo así”. ¿40 casos diferentes?

4. Puede consultarse Madrona, Alberto (2002): «Problemas de la traducción al español de los pronombres de tratamiento rumanos», *XV Congreso de Romanistas Escandinavos*, Oslo, [en línea] <<http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf-16-02-2/rom/Madrona.pdf>>, (consultado el 15.08.1013).

turas distantes, ya hemos comprobado cómo incluso, entre culturas cercanas como son la portuguesa y la española, existen zonas oscuras que nos pueden inducir a la comisión del error sociocultural, por lo que deberemos estar especialmente alerta cuando se trate de alumnos de estas nacionalidades a hacerlos conscientes de que esas diferencias existen.

## 7. NÃO SEJAS CARAMELO!

Ya para terminar... ¿qué se esconde tras el anuncio de easyJet, que dio pie a este artículo? Una mezcla de contenido lingüístico y cultural. El sustantivo *caramelo*, que en portugués es un castellanismo, ha pasado a ser en el lenguaje coloquial una forma ligeramente irreverente de designar a una persona, un sinónimo de tipo, fulano<sup>5</sup>. Pero además, hay que saber que al igual que durante muchos años los españoles cruzaban la frontera para ir a Portugal a comprar productos textiles por su alta calidad y buen precio, los portugueses visitaban Badajoz para comprar caramelos<sup>6</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOAL, José (2009): «La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y M.<sup>a</sup> Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, 115-118.
- CARRASCO, Antonio (2002): *Los tratamientos en español*, Salamanca: Ediciones Colegio de España
- DASEN, Pierre, Christiane PERREGAUX y Micheline REY (1999): *Educația interculturală. Experiențe. Politici. Strategii*, Iași: Polirom
- DUARTE, M.<sup>a</sup> Cristina (2010): *Portoghese. Corso completo*, Milano: Giunti
- FANTINI, Alvino E. (2005): «About Intercultural Communicative Competence: A Construct», [en línea] [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/fei\\_appendix\\_e.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/fei_appendix_e.pdf), [fecha de consulta: 16.08.2013].
- GARCÍA BENITO, Ana Belén (2009): «La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y M.<sup>a</sup> Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, 493-505.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos
- LACERDA, Ana Filipa y António FOURNIER (2010): *Portoghese al volo!*, Milano: Alpha Test
- PARMENTER, Lynne (2003): «Intercultural communicative competence (1)», *20 TEN*, 1, Spring, [en línea], [http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/ten001/ten\\_01\\_20.pdf](http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/ten001/ten_01_20.pdf), [fecha de consulta: 15.08.2013].

.....  
5. Almeida, José (2013): *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas*, [en línea] <<http://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf>>, (consultado el 24.08.2013).

6. Referencias a este hecho de diversa índole, si bien no se explica por qué precisamente Badajoz y no otras ciudades españolas (consultados el 24.08.2013):  
<<http://www.setubalnardede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=3961>>;  
<<http://macroscopio.blogspot.pt/2010/05/portugal-espanha-de-amigos-inimigos.htm>>;  
<<http://umpasseiopelaminhamente.blogspot.pt/2013/05/peculiaridades-linguisticas.html>>.



- PONCE DE LEÓN, Rogelio (2009): «La enseñanza del español en la universidad portuguesa», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y M.<sup>a</sup> Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, 119-125.
- RAASCH, Albert (2002): *Europe, frontiers and languages. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe, 1-20, [en línea], <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RaaschEN.pdf>, [fecha de consulta: 15.08.2013].
- SARACHO, Marta y Secundino VIGÓN (2009): «Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y M.<sup>a</sup> Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, 779-791.
- UNAMUNO, Miguel (2010): *Portugal, povo de suicidas*, Trad. Rui Caeiro, Lisboa: Abismo
- ZORZI, Daniela (1996): «Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale», *Babylonia2*, Contone: Fondazione Lingue e Culture, 46-52, [en línea], [http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page\\_id=467](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=467), [fecha de consulta: 15.08.2013].
- ZUBÍA, Daniel y Aintzane BELAMENDÍA (2009): «La percha y el perchero: los profesores de idiomas y los aspectos socio-culturales», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y M.<sup>a</sup> Inmaculada Fernández, (eds.) *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, 875-888.



# Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO  
Universidad de La Rioja

## RESUMEN

Los alumnos de Secundaria procedentes de diversas geografías se encuentran en ocasiones “aparcados” en las aulas. Ante esta situación, un método integrador basado en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua se viene aplicando en Secundaria; el proyecto, “Taller de recreación literaria”, desarrolla las habilidades comunicativas mediante una lectura conjunta en la que el profesor estimula reflexión, comprensión e interpretación del texto de forma cooperativa. Esta práctica aborda elementos capitales del currículum de Secundaria (destrezas orales y escritas, educación literaria y conocimiento de la lengua) y fomenta el descubrimiento de otros mundos, el aprendizaje de modelos estructurales, la participación activa y cooperativa, y el estímulo de la imaginación, aspectos que refuerzan expresión y comprensión oral y escrita.

## I. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

La formación de personas competentes comunicativamente parte de la consideración —tal y como apuntó el padre de la lingüística moderna— de que “el lenguaje es un hecho social” (Saussure, 1973: 34). Según López y Encabo (2001: 54), el lenguaje es el “círculo semiótico que sin cesar produce y renueva los significados de los mensajes complejos”, el poder generador de la realidad del lenguaje radica en la conversación que se produce entre las personas. Como sabemos, el lenguaje no sólo consiste en producciones concretas, sino en la posibilidad de obtener otras innumerables (Humboldt, 1991). En este contexto nos introducimos en la *competencia comunicativa*, que consideramos dentro del concepto de noción de generación infinita y de creatividad del lenguaje. Esta perspectiva nos lleva a entender la *competencia comunicativa* como aquello que la persona hablante necesita saber para poder comunicar de forma eficaz en contextos culturalmente significantes (López y Encabo, 2001: 56).

Canale, M. (1995, 63-82) considera que la *competencia comunicativa*<sup>1</sup> incluye las siguientes competencias:

.....  
1. No olvidemos otras competencias también importantes:

*Competencia sociocultural* (y la *competencia social*): la habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y de establecer distinciones entre las culturas diferentes, particularmente la de los pueblos cuya lengua se estudia.

*Competencia de aprendizaje*: es el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La misma depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo.

*Competencia cognitiva*: es la habilidad de construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua.

*Competencia comportamental*: son las habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva.

- *Competencia gramatical*: habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente.
- *Competencia sociolingüística*: habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo
- *Competencia discursiva*: habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos.
- *Competencia estratégica*: habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias.
- *Competencia social*: habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía, así como la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos.

El currículum de Secundaria distingue claramente en sus primeros dos bloques de contenidos<sup>2</sup> (1. Escuchar, hablar y conversar; y 2. Leer y escribir) las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar para comunicarse de forma eficaz en cualquier situación: hablar (expresión), escuchar (comprensión), leer (comprensión) y escribir (expresión). Estas destrezas deben utilizarse en las clases de lengua mediante enfoque comunicativo. Aunque hay obvias diferencias entre las habilidades receptoras y las productivas (Cassany, 2002: 93), sabemos que no funcionan aisladas, sino que suelen utilizarse integradas de múltiples maneras porque actúan conjuntamente con la finalidad de comunicar. En la propuesta que ofrecemos se interrelacionan destrezas orales y escritas:

Lectura tradicional	▶	Escrita (fichas, resúmenes, cuestionarios...).
Lectura recreada	▶	Oral (lectura en voz alta y silenciosa, intercambio dialógico). Escrita (comprensión conjunta y colaborativa: anotaciones).

Francisco Galera (2003: 383-384) recalca la importancia de enseñar a leer para aprender y de las estrategias lectoras que se deben poner al servicio de objetivos de aprendizaje de forma que se potencie la funcionalidad de la lectura mediante un aprendizaje significativo. Los alumnos ante un texto —considera este autor— deben comprender los propósitos de la lectura, aportar a la misma sus conocimientos previos, intereses y motivaciones, diferenciar la información relevante de la menos importante, comprobar el proceso comprensivo mediante recapitulación, revisión e interrogación, elaborar inferencias de diversos tipos (interpretaciones, hipótesis, conclusiones...)... Para dominar estas estrategias, se deben fomentar actividades que permitan ponerlas en práctica. Nuestro proyecto de recreación literaria las integra y da especial importancia a la oralidad (menos practicada y valorada en las aulas) con el fin de conseguir un lector competente, que interactúe y coopere con el texto y que sepa aplicar las estrategias necesarias para su correcta comprensión y recreación.

.....  
2. ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la Ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 21 de julio de 2007).

Los principios metodológicos generales constructivistas se hallan en la base del presente proyecto pues tienen en cuenta que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso constructivo interno y no basta la presencia de una información para que alguien la aprenda, sino que es necesario que el alumno la construya partiendo de su propia experiencia. El profesor tiene en cuenta las concepciones que los discentes poseen antes de comenzar el proceso y las que generen durante el mismo. También se valora la incidencia de los factores ecológicos del aprendizaje puesto que éste transcurre entre relaciones interpersonales. El comportamiento del alumno se contempla, por tanto, como individual y situacional.

Nuestro método aborda diversos enfoques propios de la adquisición de la lengua, así se aplica el de *lengua total* que insiste en aprender a leer y escribir de forma natural (Richards y Rodgers, 2003: 109), con la atención puesta en la comunicación real en leer y escribir por placer. Esta enseñanza comunicativa de la lengua subraya la importancia del significado y de la creación del significado en la enseñanza y el aprendizaje. La perspectiva es interactiva: el lenguaje se aplica tanto en la lengua hablada como en la escrita. El acto de la lectura supone una interacción entre lector y escritor, el alumno también se convierte en escritor, y se integran lectura, expresión escrita y otras destrezas. También se tiene en cuenta el *enfoque comunicativo* de la lengua (Richards y Rodgers, 2003:156), que hace hincapié en la competencia comunicativa, en la comunicación efectiva y en la motivación intrínseca que se crea a partir del interés por lo que se está comunicando. Asimismo, el *aprendizaje cooperativo* de la lengua (ACL), que forma parte de un enfoque instructivo más general conocido como *aprendizaje en colaboración* (AC), utiliza actividades (Richards y Rodgers, 2003: 189) en las que los alumnos participan formando parejas o grupos en el aula — se trata de grupos heterogéneos y cada miembro puede tener un papel específico —, sustituyendo la estructura organizativa competitiva y desarrollando su capacidad para el pensamiento crítico. Hay una jerarquía de objetivos de aprendizaje que van desde el recuerdo de la información a la formación de juicios conceptuales.

## 2. COMPETENCIA LITERARIA

La literatura es un discurso necesario que ejerce su influencia en la construcción del sujeto, ésta se consigue mediante la práctica de la competencia comunicativa. La competencia literaria debe ejecutarla el lector para activar aquellas virtualidades significativas que los textos literarios aportan, como situación discursiva específica, para el desarrollo de la competencia comunicativa en general; es el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten no sólo disfrutar de los textos literarios, sino también de la posibilidad de construir significados cada vez más complejos sobre los textos leídos e incluso desarrollar la capacidad para concebir el fenómeno literario como producto histórico, cultural, lingüístico y estético.

La competencia literaria es un proceso comunicativo complejo, de naturaleza interactiva, en el que intervienen diferentes ámbitos que se han tenido presentes en nuestro proyecto:

- La competencia lectora, que posibilita la comprensión primaria y básica del texto literario.
- El texto mismo, que genera pautas de lectura para establecer relaciones interactivas con el lector que ha de actualizar su existencia.
- La figura activa y creadora del lector, es el sujeto que actualiza el texto interpretándolo y valorándolo.
- El intertexto del lector, que permite producir el conjunto de saberes y estrategias lingüístico-culturales que hacen posible el diálogo con los significados y las voces del texto con las de otros textos anteriores.

Pero, ¿cómo se adquiere la competencia literaria? Se concibe como competencia lectora. Hay que fundamentarse en el aprendizaje significativo y en las teorías literarias que inciden en el protagonismo del sujeto como dueño del proceso enunciativo. Es preciso sustituir la información literaria por la educación literaria (comprensión lectora, adquisición de hábitos de lectura, capacidad para el análisis y la interpretación, disposición afectiva que para disfrutar de las obras literarias y escritura de textos producidos con intención literaria). El alumno es lector competente cuando se siente reconocido en el texto que lee y cuando es capaz de entrar en las reglas del juego a las que le invita el pacto enunciativo, según el cual los significados son el resultado de una negociación entre la triple mediación que se produce entre autor, lector y texto. El docente —en nuestro proyecto— pone el acento en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas positivas y en las reflexiones metalingüísticas, frente a los contenidos conceptuales propios del enfoque historicista de la literatura.

### **3. LA RECREACIÓN LITERARIA: UNA PROPUESTA INNOVADORA**

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

La necesidad de capacitar al alumno para que practique las destrezas orales de forma correcta en un ámbito de interrelación y retroalimentación y que use de forma correcta la lengua como herramienta para la actividad concreta de la re-creación de textos constituyen los objetivos principales de la presente propuesta.

A partir de la lectura de múltiples fragmentos adecuadamente seleccionados —no sólo por edades sino también por centros de interés y por relaciones curriculares temáticas— se fomenta el uso reflexivo de la lectura desde la oralidad. El eje de acción metodológica parte de la dinamización de la lengua oral a través de la literatura. Este aprendizaje, cuyas destrezas orales se utilizan en cualquier situación, se integra en un ambiente de interpretación dialógica, y ofrece al alumno la posibilidad de practicar sus habilidades orales en un contexto de interpretación, comprensión y valoración textual.

La enseñanza de la lengua oral en las aulas no suele abordarse de forma explícita, nuestro sistema se apoya principalmente en la lengua escrita (quizá por tradición y porque resulta más concreta la evaluación de estas destrezas, si bien esto último no responde a la realidad). La función tradicional de la escuela ha consistido en enseñar a leer y a escribir (Cassany, 2002: 134) y la habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran

olvidada en las clases de Lengua, que se centran en la gramática y en la lectoescritura. Hoy la escuela continúa confiando en la permanencia de la letra escrita (ya lo dijo el emperador Tito en su famoso discurso: *verba volant, scripta manent*). Resulta paradójico que la escuela tradicional no haya sentido la necesidad de enseñar a hablar — actividad consustancial al ser humano —. La lengua oral es de difícil recuerdo, no favorece la reflexión como la escrita, y es complicada su corrección (Pérez Fernández, 2009: 298). Pero nuestra vida exige un nivel de comunicación tanto oral como escrito; una persona que no sepa expresarse de forma coherente, clara y correcta limita su proyección personal.

### 3.2. UN ENFOQUE INTEGRADOR

Mediante la aplicación de este enfoque se superan los modelos estructuralistas/no-cionales, tan arraigados en estos contextos y se concede valor a la lengua como fenómeno social y medio de comunicación. En el currículum de Secundaria corresponde — como ya se ha indicado — a la competencia básica denominada *competencia comunicativa*. Mediante esta propuesta, el alumno contextualiza en ámbito literario la expresión oral puesto que debe interpretar una obra previamente leída y comprendida. Esta fase requiere unas estrategias que el profesor le va proporcionando, le guía en su proceso de aprendizaje con el fin de que en el mismo vaya construyendo el conocimiento necesario para alcanzar los objetivos propuestos.

Se parte de la competencia en comunicación lingüística y de las demás competencias (desarrolladas habitualmente en contextos de ELE y L2) que permiten el desarrollo de un aprendizaje funcional y comunicativo<sup>3</sup>. Habitualmente el profesor de Secundaria entiende la *competencia lingüística* como enseñanza de conocimientos teóricos sobre la lengua, pero no la imbrica con aspectos de la propia reflexión como hablante, ni incluye la *competencia pragmático-discursiva* (comprensión de las funciones comunicativas de la lengua y uso según el contexto), ni la *socio-cultural* (conocimiento del significado social de las formas lingüísticas), ni la *competencia estratégica* (adquisición de las destrezas necesarias que permiten la autonomía como hablante).

La actividad de leer es una operación eminentemente activa que requiere, a la vez que desarrolla, la capacidad de comprensión y de expresión, de interiorización y de comunicación del ser humano. Se plantea la lectura como acto recreativo; proporciona al lector el placer por lo leído y le ofrece instrumentos para crear o recrear un nuevo texto y para desarrollar otras capacidades. Los libros acompañan, divierten, estimulan la actividad intelectual, despiertan el gusto por el lenguaje, en suma, enriquecen la propia vida.

La técnica de la recreación literaria pretende producir en el lector un verdadero encuentro con lo leído, dejando un gran espacio para la emoción e interpretación, a la vez que le permite desarrollar sus capacidades de habla, conversación y escucha. Esta propuesta parte de la realidad contextual de los alumnos prelectores, responde a sus in-

.....  
3. La *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias que, a partir del modelo de Canale (1983), fundamentalmente, han servido desde la década de los 80 para empezar a desglosar en qué consiste el aprendizaje comunicativo de una lengua. Cfr. Canale, M. (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*; y Hymes, Dell H. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa», en VV.AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, entre otros.

tereses y gustos, esto es, se tienen en cuenta los presupuestos de la psicoliteratura —los temas literarios adecuados a estas edades se caracterizan por las aventuras, la intriga, el misterio, el riesgo, la vida real y el mundo afectivo y sentimental—. Se seleccionan los libros que satisfagan sus necesidades —se trata de alumnos cuyo dominio del idioma no es completo—; si esta premisa no se tiene en cuenta, fracasa el método. La metodología —como ya se ha avanzado— se basa en la dinámica de grupo, en la participación constante del alumno, en suma, en la comunicación directa de ideas, experiencias y valoraciones.

### 3.3. FASES DE LA PROPUESTA

Se ofrece una propuesta innovadora llevada a cabo con alumnos inmigrantes con un nivel de conocimiento de español B2 cuya finalidad consiste en desarrollar de forma paralela las destrezas orales y la capacidad de recrear textos literarios aplicando una metodología participativa y un enfoque comunicativo en el que el aula se convierte en un espacio de construcción de conocimiento que fomenta las destrezas comunicativas en un contexto real. Las lagunas que ofrecen estos alumnos son claras, están acostumbrados a leer libros para realizar posteriormente una prueba escrita, sin el previo y necesario intercambio oral sobre la lectura abordada. En el presente proyecto las destrezas orales se desarrollan de forma paralela a la educación literaria. La reflexión conjunta —un estudio colectivo de un libro con carácter lúdico— estimula la fuerza imaginativa y sensibiliza al discente hacia los valores estéticos y literarios, mientras se educa en la participación y cooperación.

El profesor actúa en la clase como animador y trata de crear un clima lúdico que indudablemente favorece la espontaneidad del alumnado. Se ponen en juego los mecanismos de lenguaje oral y escrito, los chicos desarrollan un conjunto de destrezas encaminadas a la comprensión del contenido del libro, de su estructura formal y del conocimiento de los recursos del lenguaje.

Procedemos a desgranar las fases del proyecto: el profesor ya conoce a sus alumnos (habilidades, carencias, temas de interés y también valora la necesidad curricular de abordar determinados temas a partir de las lecturas, bien sean principalmente disciplinares o basados en la educación en valores como ejes transversales), de esta forma, la obra seleccionada cumple una función curricular necesaria y responde a exigencias docentes. Una vez seleccionada, el profesor motiva al alumno comentando el interés de la misma y se abre un pequeño espacio de reflexión sobre temas o aspectos que se puedan relacionar con la obra. Una vez que la obra ha sido seleccionada, resulta más práctico con estos alumnos comenzar la lectura en clase alternando fragmentos en voz alta con otros de lectura silenciosa y que permitan activar la lectura comprensiva del texto (es obvio que el procedimiento de lectura puede variar en función de los niveles). Una vez que la lectura se ha realizado de forma completa, se procede al desarrollo de la propuesta de recreación literaria.

El objetivo consiste en comentar en clase de forma cooperativa y en un ambiente distendido aspectos de la obra leída. El método se basa en la inferencia, esto es, se

formulan preguntas indirectas con el fin de que el alumno interprete los enunciados y responda de forma reflexiva a cuestiones que no se le han planteado hasta el momento de esa manera. Por otro lado, este sistema permite el desarrollo de las destrezas orales en un contexto más formal y a partir de unos contenidos concretos; estos dos aspectos resultan novedosos en este doble ejercicio de oralidad e interpretación literaria.

La clase —preferiblemente ubicada en la biblioteca— se divide en grupos formados por tres alumnos, con el fin de que puedan contrastar y consensuar las respuestas que deben ofrecer a las cuestiones suscitadas por el profesor. Las preguntas que éste plantea deben ser respondidas atendiendo al siguiente orden: en primer lugar cada uno anota la respuesta de forma individual en su cuaderno, después la comentan en su grupo, luego se expone oralmente y más tarde se completa lo comentado inicialmente con el resto de las aportaciones de los compañeros realizando las anotaciones oportunas.

Las preguntas que va formulando el profesor son las siguientes (el encabezamiento de cada apartado no se menciona en un principio a los alumnos, simplemente se anota aquí por su utilidad como guía para practicar los diferentes aspectos que conforman una obra):

## **BLOQUE I: IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS NARRATIVOS**

**1. AUTOR:** ¿Quién ha escrito el libro?, ¿qué conoces de él?, ¿leerías otra novela suya?

Esta pregunta admite la consulta bibliográfica pertinente, por tanto, ya se informó de su formulación con el fin de que el alumno la preparara con un guión para exponerla oralmente.

**2. RESOLUCIÓN DE DUDAS LINGÜÍSTICAS:** ¿Hay alguna palabra, expresión o idea que no hayas entendido?

En realidad, la mayoría de estas dudas han sido resueltas en clase y otras las ha solucionado el alumno durante el proceso de lectura, si bien es el momento de exponerlas y comentarlas.

**3. TEMA:** ¿Qué otro título darías al libro? Resume su contenido en una palabra.

En caso de que no surjan ideas, se puede ofrecer el siguiente listado con el fin de que se vaya justificando su inclusión o no en cada uno de ellos: esperanza, heroísmo, muerte, odio, amor, angustia, familia, revolución, el absurdo de..., fe, amistad, búsqueda de..., pintura social, pintura de caracteres, pintura de costumbres, defensa de..., crítica de..., ecología, política, etc.

**4. ARGUMENTO:** ¿Qué ocurre en la historia?, ¿qué sucesos se van narrando? Resume los hechos más importantes de la misma, pero sin entrar en detalles.



5. **ESTRUCTURA:** ¿En cuántas partes puedes dividir el libro?, ¿por qué?, ¿qué relación existe entre ellas?, ¿responden a las clásicas *planteamiento, nudo y desenlace*?

Se puede aportar algún ejemplo para repasar estos conceptos.

6. **TÉCNICAS NARRATIVAS:** ¿Quién cuenta la historia?, ¿cómo la cuenta — punto de vista—?, ¿qué personas gramaticales utiliza?, ¿hay predominio del diálogo?, justifica esta respuesta.

7. **PERSONAJES:** ¿Qué personajes hay en la obra?, ¿cuáles son más importantes?, ¿cómo son físicamente?, ¿cómo se comportan: carácter, sentimientos, uso de la lengua, relaciones entre ellos?, ¿a qué medio social pertenecen: campesinos, esclavos, burgueses, aristócratas, profesiones liberales, ociosos, etc.?, ¿sus nombres dicen algo de su manera de ser?, ¿cambian de forma de pensar a lo largo de la historia?

8. **ESPACIO:** ¿En qué lugares se desarrollan las acciones?, ¿son reales?, ¿qué está pasando en la vida de ese lugar en el momento en que transcurren las acciones del libro?

9. **TIEMPO:** ¿En qué época, año, día o coordenada temporal ocurren los hechos?, ¿es un tiempo real?, ¿hay alusiones concretas al tiempo, qué palabras lo indican?

10. **SENTIMIENTOS:** ¿Qué has sentido al leer el libro?, ¿te has identificado con algún personaje o con alguna situación?, ¿qué es lo que más te ha impresionado o gustado y por qué?

11. **SELECCIÓN DE SITUACIONES:** Cada grupo escoge las situaciones que más le hayan gustado y las analiza respondiendo a las siguientes preguntas:

- Qué personajes han participado en ellas.
- Qué ha ocurrido.
- Cuál ha sido la causa.
- Dónde han tenido lugar.
- Cómo han terminado.
- Qué opinas sobre la solución que ha dado el autor.

12. **ANÁLISIS LINGÜÍSTICO:** El profesor selecciona un párrafo significativo y los alumnos lo leen en voz alta, a continuación explicarán qué encuentran de especial en el lenguaje utilizado, qué es lo que les ha llamado la atención, qué diferencias aprecian con la lengua que utilizan habitualmente, qué elementos morfológicos o sintácticos les resultan llamativos, etc. Este apartado puede ser todo lo amplio que permita el nivel de la clase y enlaza con contenidos conceptuales muy importantes para repasar en este motivador contexto.



**13. FINALIDAD DE LA OBRA:** ¿Qué te ha querido decir el autor?, ¿con qué finalidad crees que ha escrito la obra?, ¿has aprendido algo tras su lectura?

## **BLOQUE II: INTERPRETACIÓN**

**1. ADECUACIÓN:** ¿Corresponde el título al contenido? Justifica la respuesta.

**2. TÍTULO:** Propón otro título.

**3. ASPECTOS DESTACABLES:**

- Asuntos que están bien explicados.
- Pensamientos que te parezcan interesantes.
- Selecciona un fragmento corto que tenga unidad y que te haya gustado. Ponle un título.
- Selecciona tres textos: uno de narración, otro de descripción y otro de diálogo.
- Anota diez palabras que no hayas entendido junto con sus definiciones, la página en la que se encuentran, dos sinónimos, dos antónimos, su familia léxica y un ejemplo.

**4. INTERÉS DE LA OBRA:**

- Juzgas este libro: interesante, divertido, instructivo...
- Algunas ideas del autor que se ponen de manifiesto en la lectura de este libro.
- Anota un ejemplo en el que se argumente a favor o en contra de algo.
- ¿Te ha ayudado a formar una opinión o a revisarla algún asunto que se ha tratado en el libro?
- Estilo (manera de escribir): claro, difícil... Características.
- Ideas: simples, claras, embrolladas, demasiadas...
- Califica la obra sobre 10 y razónalo.

**5. FINAL:** ¿Te parece adecuado?, ¿te ha sorprendido?, ¿te ha decepcionado?, ¿qué final esperabas?

## **BLOQUE III: CREACIÓN LITERARIA**

A continuación se ofrecen otras cuestiones que resultan complementarias y que forman parte del taller literario planteado, si bien se recurre a otros recursos, como son la pintura, música...

**1. TALLER LITERARIO:** Este apartado se presta al juego del cambio narrativo, es decir, se le propone al alumno que modifique el principio o el final de la obra y, si es preciso, hay que explicar cualquier otro cambio que haya que realizar — con los personajes, alguna acción anterior, cambio de época, etc. — para justificar estas modificaciones.

**2. ILUSTRACIONES:** Como habitualmente carecen de ilustraciones los libros, nos fijaremos en la que presenta la portada y el alumno explicará si es indicativa del contenido; dibujarán, asimismo, una nueva portada y tres ilustraciones con comentario breve al pie de cada una que resuman los hechos más significativos de la obra. Otra opción es que se resuma el libro esquemáticamente y, a partir de estas escenas, se cree un cómic.

### 3.4. REFLEXIONES

Todas las preguntas deben invitar a expresar juicios particulares y punto de vista personales que despierten la sensibilidad hacia los mundos que le ofrece la lectura. El alumno ahora percibe que la obra leída tiene un sentido, la entiende y se convierte en lector activo — lector competente —, en un contexto de cooperación en el que la expresión oral permite el desarrollo de las microhabilidades correspondientes. El discente entiende que el objeto de las preguntas es orientar de forma adecuada la reflexión, la comprensión, la interpretación y la valoración. Mediante las respuestas se evalúa la expresión oral junto con la comprensión lectora, si bien lo que interesa principalmente es la capacidad de expresarse de forma natural. Esta fase — que para ellos resulta improvisada y espontánea — los prepara para afrontar situaciones en las que la oralidad<sup>4</sup> junto con la comprensión razonada de contenidos conforman un binomio necesario para desenvolverse en ámbitos académicos y extraacadémicos.

En resumen, se trata de estimular a los alumnos en el campo de la lectura mediante una propuesta integradora, que admite las sugerencias del alumno con el fin de que comprenda que a través del comentario e interpretación de una obra se puede enfocar la lectura desde nueva perspectiva. Esta experiencia permite, asimismo, crear lectores competentes porque el acercamiento comprensivo al mundo de los libros parte de la educación literaria, no de la historia de la literatura.

### 3.5. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y RESULTADOS

El objetivo inicial no es que el alumno se sienta “calificado” durante sus intervenciones orales, pero el profesor estima un método que le sirve para tomar nota de las aportaciones de los alumnos. Se entiende que esta actividad se engloba en una programación en la que la evaluación en el tiempo es continua, sumativa y formativa.

Tanto la obra compilada por Mendoza Fillola (2003: 279) como otras muchas (Quiles, 2006: 31-34, aporta útil bibliografía al respecto) ofrecen interesantes aspectos relacionados con la evaluación de la lengua oral. Pero lo que interesa destacar

4. Es obvio que también se estimulan actividades de escritura, si bien no es el objetivo principal, como ya se ha indicado.

es el importante papel de los docentes a la hora de comprobar objetivamente y de forma continua los progresos y las deficiencias de los alumnos con el fin de modificar conductas y actuaciones.

En relación con los contenidos, teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y los alumnos que lo practican, en un principio no es pertinente incidir en los mismos. En cuanto a las técnicas, la predominante en la oralidad es la observación, si bien posteriormente se pueden incluir coevaluaciones y autoevaluaciones —sobre todo, cuando han realizado varias lecturas— porque los alumnos se van familiarizando con el método y son capaces de “distanciarse” para aportar alguna sugerencia, si bien es un aspecto que no resulta inicialmente relevante.

#### 4. CONCLUSIONES

El proyecto realizado resulta exitoso no sólo porque el alumno mejora su capacidad oral, trabaja en equipo, se muestra respetuoso y colaborativo, sino porque aprende a valorar la lectura como fuente de conocimiento, como interés personal y, sobre todo, como una actividad con la que se va familiarizando. La propia flexibilidad del currículo junto con la posibilidad de interrelacionar materias, atender a la diversidad, potenciar las competencias básicas o desarrollar el trabajo colaborativo, entre otros aspectos, hacen de la propuesta un método idóneo para ser aplicado en estos contextos educativos.

Esta metodología fomenta habilidades y forma estudiantes en un contexto propicio pues desarrolla sus destrezas comunicativas y su capacidad de reflexión e interpretación; es más, desarrolla las habilidades orales en un ámbito de interrelación y retroalimentación. Consecuentemente, se producen cambios fundamentales puesto que los alumnos se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje, y el docente pasa de ser la fuente de saber e instrucción a transformarse en un mediador y propiciador del proceso. Las clases son dinámicas y los alumnos se sienten motivados. De forma paralela, desarrollan la sensibilidad hacia el hecho literario —cualidad imprescindible para estadios posteriores—, y asimismo valoran la eficacia del texto y reconstruyen el leído. Estas herramientas constituyen útiles recursos que se aplicarán en cualquier contexto; esto es, se desarrolla una competencia necesaria para su vida diaria, tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Alfredo I. (2005): *Hablar en español: La cortesía verbal. La pronunciación del español estándar. Las formas de expresión oral*, Oviedo: Ediuono.
- CANALE, Michael (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Miquel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.
- CASSANY, D. et al. (2002): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002, para la traducción

- en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- GALERA, Francisco: (2003): «Las actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas», en Antonio Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Prentice Hall, 381-424.
- GÓMEZ DE BENITO, José (2000): «Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje», en José Carrillo, José L. Gómez de Benito, Juan C. González Faraco y Manuel Monescillo Palomo, *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesora de Secundaria*, Huelva: Hergué Editorial, 171-196.
- HYMES, Dell H. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa», en VV. AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- HUMBOLDT, W. von (1991): *Escritos sobre el lenguaje*, Barcelona: Ediciones Península.
- INSTITUTO CERVANTES (1996): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.
- LOMAS, Carlos (comp.) (2002): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós: Barcelona.
- LÓPEZ, Amando y Eduardo ENCABO (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, Amando y Eduardo ENCABO (2013): *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, Madrid: Editorial Síntesis.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1988): «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, 16-21.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): «El constructivismo en E/LE», en *Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es>
- MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora (2011): «Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura», *Lenguaje y textos*, 33, 73-81.
- MENDOZA, A., A. LÓPEZ y E. MARTOS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2004): *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*, Subdirección General de Programas Europeos, [en línea], [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/peL\\_secundaria\\_guia\\_didactica-2.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/peL_secundaria_guia_didactica-2.pdf)
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la Ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 21 de julio de 2007).
- PÉREZ FERNÁNDEZ, Carmen (2009): «La lengua oral en la enseñanza. Propuestas para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, 297-318.
- QUILES CABRERA, M.<sup>a</sup> Carmen (2006): *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*, Barcelona: Octaedro.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- RÍO, M.<sup>a</sup> José del (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, ICE/Horsoni: Barcelona.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1973): *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires: Losada.
- VV.AA. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*, 3 Vols., Madrid: Biblioteca Nueva.

# *Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en la clase de ELE*

FERMÍN MARTOS ELICHE  
Centro de Lenguas Modernas y  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Granada

## RESUMEN

El siguiente trabajo intenta añadir una visión interdisciplinar del uso de un tipo de discurso muy extendido en nuestra cultura que ejemplifica muy adecuadamente la llamada inteligencia cultural. Se trata de acercar al estudiante de español de niveles avanzados a elementos subyacentes — difícilmente explicables— de los diferentes niveles lingüísticos y culturales del español a través de los monólogos humorísticos.

## I. INTRODUCCIÓN

Se puede definir *discurso* como cualquier práctica lingüística por la que los sujetos dotan de sentido a la realidad. Definido en estos términos generales, el discurso presenta una diversidad de formas muy amplia<sup>1</sup>. Los discursos verbales son aquellos que presentan para el analista, en primer término, y para el profesor, en segundo, mayores posibilidades de registro y es la comunicación verbal la forma más habitual que adopta la producción y transmisión de los sentidos en nuestra sociedad; una comunicación eficaz sólo es posible entre personas y grupos sociales que comparten un sistema de significación sustancialmente similar. El profesor de español debe considerar la existencia de tres niveles dentro del análisis del discurso: el plano del enunciado (análisis textual), el plano de la enunciación (análisis contextual) y el plano de la interpretación (análisis sociológico).

¿Cómo llevar a cabo una práctica para estudiantes extranjeros de español para conseguir ese alto grado de comprensión que debe producirse en los niveles C-1 y C-2? ¿cómo hacer que todos los planos arriba mencionados se entremezclen para crear una comunicación eficaz? Y sobre todo: ¿cómo conseguir que el estudiante de español en su nivel de usuario competente llegue a comprender todos los entresijos del discurso?

Hace dos años me interesé por un elemento muy importante para la comprensión efectiva y rentable del discurso: el contexto<sup>2</sup>. En aquella ocasión me llamó poderosamente la atención un tipo de texto: el monólogo humorístico. En el monólogo un mismo discurso pone de manifiesto diferentes tipos de texto y los tres planos (el del

1. Es frecuente tanto en ELE como en EL1 trabajar la tipología textual (textos informativos, persuasivos, descriptivos, literarios...) y las secuencias textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo...).

2. "Las TICs y la importancia del contexto para la clase de E/LE" La lengua y la cultura en el aula [Recurso electrónico]: español y eslovaco/coord. por María Isabel Montoya Ramírez, 2010, págs. 89-100.

enunciado, el de la enunciación y el de la interpretación) se superponen. Ninguno de los planos puede aparecer sin el otro. Texto contexto y sociedad van unidos de forma indisoluble. La comprensión total del monólogo conllevaría la comprensión eficaz de la lengua meta, en este caso, el español. En principio pocos autores han recapacitado sobre este tipo de texto y su rentabilidad en el aula de ELE, ya que es un texto monogestionado de poca tradición académica frente a otros como el discurso político, conferencia, monólogo literario... Demostraremos su gran potencialidad en el aula de ELE.

## 2. EL MONÓLOGO COMO COMPENDIO DE DIVERSIDAD TEXTUAL

El mundo textual de los monólogos humorísticos representa un universo tan complejo que pretendemos desbrozar y sacarle el máximo rendimiento y supone un aire fresco de actualidad y de conocimiento del mundo de la realidad lingüística y cultural del español. Calsamiglia y Tusón (2001: 16) afirman que “Como práctica social que es, el discurso es complejo y heterogéneo, pero no caótico. Complejo en cuanto a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también en cuanto a los diversos niveles que entran en su construcción; complejo asimismo en cuanto a las modalidades en que se concreta-oral, escrita o iconoverbal”.

En un reciente trabajo Castellón (2010) argumenta que los monólogos se erigen como simulacros de las formas básicas de los distintos textos, las cuales aparecen combinadas: argumentación, exposición, descripción, narración y diálogo. Gómez (2005) lo relaciona con la Retórica. Demuestra que los monólogos televisivos funcionan con una estructura similar e inspirada en la del discurso retórico clásico: exordio, descripción, argumentación y conclusión. Hidalgo Navarro (2007) establece su estructura en intervención, acto y subacto donde la intervención sería la estructura global modular del monólogo a la que se añaden actos y subactos. Si vamos más allá, la retórica como disciplina se estructura en diversos estadios en la elaboración de un discurso. Según la tradición clásica:

la *inventio* o hallazgo de argumentos y medios

la *dispositio* u orden entre los argumentos y formas lingüísticas del discurso

la *elocutio* o virtudes de la expresión

la *actio* o adecuación de gestos y entonación al contenido del discurso

la *memoria* o memorización de los argumentos que han de exponerse

A pesar de ello sentimos que la estructura es yuxtapuesta. Son como eslabones de una cadena que se suceden y se van ensartando. El monólogo va saltando de un asunto a otro con dispersión y falta de continuidad. Ese sentimiento de caos textual viene supeditado sin duda alguna por una nueva concepción de la función de la retórica clásica. Según el DRAE la retórica “es el arte del bien decir, de embellecer la expresión de los conceptos, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover”.

Los monólogos<sup>3</sup> buscan el deleite y todo gira en torno a él; su única función es hacer reír. De ahí la complejidad que adquiere el monólogo para un estudiante extranjero de español, ya que su competencia humorística es mínima. La seriedad atribuida a lo clásico se hace esperpento. Hablamos de un realismo grotesco que combina un tono surrealista con un lenguaje popular, accesible a la mayoría del gran público que domina su lengua (en todos sus planos).

Es por ello que la diversidad textual se esconde; sí es incuestionable que existe un encabezamiento, un nudo y un desenlace. Se produce en primer lugar una introducción del tema que la mayoría de las veces es el lanzamiento de una pregunta inquietante y respuesta al tiempo que persigue el absurdo. Esa introducción conlleva una elección anterior de una temática que debe ser cercana al público para conectar con él. Ello hace que aparezcan sobre el escenario **temas en los que normalmente no pensamos de la realidad cotidiana**: bolsas de plástico, vestirse de domingo, el vaso de los cepillos de dientes, camiseta vieja, comprar en la farmacia, el acuario...; **temas universales que indican costumbres**: ir a votar, me encanta la tele, cumplir años, regalos navideños, de compras, fuegos artificiales, correos, vivir en pareja, las bodas, las fiestas...; **temas relacionados con la edad**: el colegio, cuando éramos niños, cómo disfrutamos de niños, los padres, la jubilación; **temas relacionados con las relaciones de pareja**: la pasión, la primera vez que duermes con alguien, parejas que se parecen, nuestra pareja no es perfecta, vivir en pareja, todos fingimos, infidelidades...; **costumbres masculinas o femeninas**: carteras de hombres, soy muy desconfiada, guerra de sexos, qué es mejor un jefe o una jefa, enfermedad de hombres...; **la lengua**: hablamos demasiado, hay demasiadas palabras, aprender idiomas, lenguaje no verbal, profesiones con nombres raros, nombres para los hijos...; **otros**: velas, un desagüe roto, el cielo, es mejor vivir en la ignorancia, avatares, vivir con seguridad, las medusas, ser cantante, españoles por el mundo...

### 3. EL MONÓLOGO Y LA INTELIGENCIA CULTURAL

Es una temática tan cotidiana que nos pone en bandeja su uso en el aula; presenta la ventaja de ser un material auténtico para un trabajo versátil y lleno de ventajas con el plus añadido del humor como factor de motivación. Siguiendo a Weaver (1998) y su concepto de iceberg cultural, los monólogos representan y llenan el vacío del nivel inconsciente cultural; todo aquello que es importantísimo para que un estudiante extranjero sea capaz de identificar y apreciar diferencias culturales. No vamos a entrar en el concepto de cultura (numerosos estudios sobre todo a partir de Lourdes Miquel) pero sí nos interesa la importancia de la identificación y apreciación de las diferencias culturales y aprender la cultura de manera creativa. A la cultura se la compara adecuadamente con un iceberg. Así como un iceberg tiene una parte visible sobre el agua y una parte más grande e invisible debajo del agua, así la cultura tiene algunos aspectos que son observables y otros que solamente se pueden sospechar o imaginar. También, igual que un iceberg, esa parte de la cultura que es visible (comportamiento observable) es solo una pequeña parte de un todo mucho más grande. En la mayoría de los casos, los aspectos invisibles de la cultura influyen o son la causa de los elementos visibles. Las

.....  
3. Cuando hablamos de monólogos, en todo momento nos referimos a monólogos humorísticos televisivos.



creencias religiosas, por ejemplo, se manifiestan claramente en ciertas costumbres en días festivos, y las nociones de modestia afectan los estilos de vestimenta. Los comportamientos visibles están influenciados por los comportamientos que están debajo de la superficie como los valores y creencias.

Éste es el modelo de Weaver:



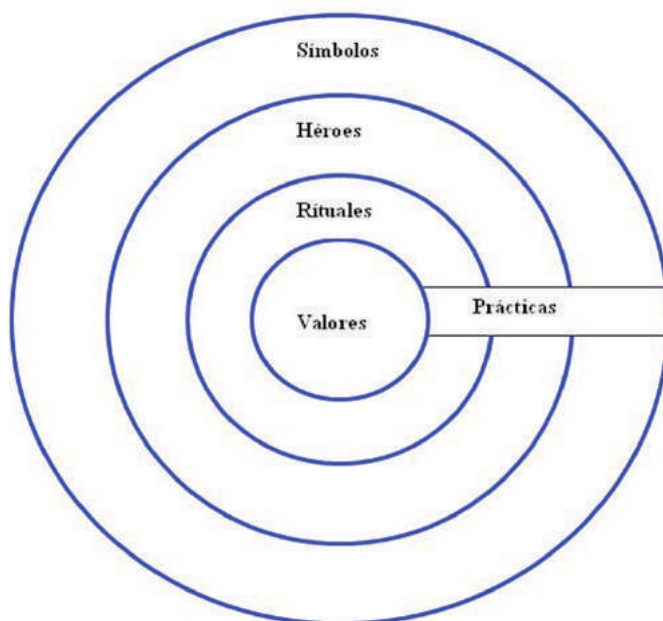
Para que un estudiante adquiera inteligencia cultural ha de captar y entender esos elementos invisibles que pertenecen a la cultura meta. Es interesante cómo es en el campo de los negocios donde primero se ha puesto en práctica este concepto, siendo realmente importante. La inteligencia cultural es la habilidad para reconocer, leer y adaptarse a señales culturales, tanto obvias como imperceptibles, cómodas como extrañas, de manera que tu efectividad no esté comprometida cuando interactúes con personas de otros países. Un profesional o empresario con inteligencia cultural es capaz de solucionar problemas, tomar decisiones y resolver conflictos de una manera que optimice las diferencias culturales para generar mejores soluciones sustentables y creativas.

Pero es el modelo de la cebolla de Hofstede (2000) el que nos parece más adecuado para que el estudiante asimile y desarrolle su inteligencia cultural a partir de los monólogos humorísticos. Para este autor la cultura es determinante inconsciente del comportamiento y se puede describir como un software mental o como un sistema colectivo de significados que es internalizado durante la socialización. Ahí radica su dificultad para el estudiante extranjero.

Los *símbolos* son palabras, gestos, imágenes u objetos que tienen un significado concreto que sólo es reconocido por quienes comparten la cultura. Las palabras de una lengua o jerga pertenecen a esta categoría, así como la forma de vestir, los peinados, la Coca-Cola, las banderas y los símbolos de posición social. Se desarrollan nuevos



símbolos y desaparecen los viejos con facilidad: los símbolos de un grupo cultural son copiados frecuentemente por otros. Por esto los símbolos se han colocado en la copa externa, más superficial, en la figura.



El "diagrama en cebolla":  
manifestaciones de la cultura a diferentes niveles de profundidad.

Los *héroes* son personas, vivas o muertas, reales o imaginarias, que poseen características sumamente apreciadas en una cultura y, de esta forma, sirven como modelos de conducta. Incluso personajes imaginarios o de los dibujos animados, como Batman o, en contraste, Snoopy en Estados Unidos o Asterix en Francia, pueden servir como héroes culturales. En la era de la televisión la apariencia externa se ha hecho más importante en la selección de los héroes de lo que era anteriormente.

Los *rituales* son actividades colectivas técnicamente superfluas para la consecución del fin deseado, pero que, dentro de una cultura, se consideran socialmente esenciales por tanto, se llevan a cabo por sí mismas. Son ejemplos de rituales las maneras de saludar y mostrar respecto a los demás o las ceremonias sociales y religiosas. Reuniones políticas y de negocios que se organizan por razones aparentemente racionales a menudo responden a propósitos sobre todo rituales, como permitir la autoafirmación de los líderes.

En la figura 6, símbolos, héroes y rituales han sido agrupados bajo el término *prácticas*. Como tales, son visibles para un observador externo; su significado cultural, no obstante, es invisible y reside precisa y únicamente en la manera en que las prácticas son interpretadas por los miembros del grupo.

El núcleo de la cultura, de acuerdo con la figura, está formado por los *valores*. Los valores son tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Los valores son sentimientos con una flecha que les apunta: tienen un lado positivo y otro negativo.

#### 4. LOS MINOMONÓLOGOS DE EVA HACHE: UNA POSIBLE CLASIFICACIÓN

Símbolos, héroes, rituales y valores se entremezclan en los monólogos humorísticos. Hemos hecho una clasificación exhaustiva de la temática de los minimonólogos de Eva Hache, introductorios a los programas de la Sexta “El club de la comedia”, casi 150 y los hemos clasificado en una serie de categorías para a continuación extraer muestras de elementos culturales tan concretos que difícilmente podrían ser entendidos por el estudiante sin contextualizarlos claramente en clase. Mostramos a continuación la clasificación:

##### COSAS, LUGARES Y SITUACIONES HABITUALES

Objetos perdidos

El botiquín del baño

El zoo

La ropa interior

La prensa en verano

Programas de televisión

El bañador

Las bolsas de plástico

La ropa de los deportistas

Las fotos

Las medusas

Las series de asesinatos

De compras con un hombre

El microondas

Espanoles por el mundo

Pantalones cagados

Las velas

El acuario

Anuncios de coches

Los cables

Revistas de decoración

Las cremas

El vaso de los cepillos de dientes

Disfraces

Carteras de hombres

##### RELACIONES DE PAREJA

Vivir en pareja

La pasión

Nuestra pareja no es perfecta

Infidelidades

Todas fingimos  
Parejas que se parecen  
Cena de parejas  
Solicitud de amistad

#### COMIDAS

Dulces típicos  
Los zumos

#### TRADICIONES ESPAÑOLAS

Las terrazas de los bares  
Fuegos artificiales  
Dormir la siesta  
Las fiestas religiosas  
Los duelos  
Las bodas  
La quiniela

#### CARACTERES UNIVERSALES

Soy optimista  
Soy muy desconfiada  
Somos unos insatisfechos  
Gente rara

#### HÁBITOS Y CIRCUNSTANCIAS HABITUALES

La pesca  
Tocar el acordeón  
Montar en bici  
Guardar demasiadas cosas  
Un desagüe roto  
Gente guarra  
Nadie me deja conducir su coche  
El miedo  
Vivir con seguridad  
Futbito  
Ir a votar  
Alpinismo  
Regalos navideños  
Hacéis demasiadas fotos  
El campo  
Los parques  
Invitados que no se conocen  
Cuidar plantas  
Cambiar una rueda  
Las barbacoas  
Simulacros de incendio

Jugar al fútbol  
Mirar cuadros  
En la farmacia

#### EDAD Y FAMILIA

Cumplir años  
Hay una edad para cada cosa  
Mujeres de 65 años  
Los padres  
Los abuelos  
Como disfrutamos de los niños  
Elegir a los padres

#### TRABAJO

Jefes y jefas  
Datos personales  
El cambio de hora  
La vocación  
Profesiones con nombres raros  
Examen psicotécnico  
Planes de jubilación

#### TEMAS CIENTÍFICOS, CULTURALES Y ACTUALES

Aceleradores de partículas  
Test psicológicos  
Diseñadores de ropa  
La teoría de la relatividad  
La crisis  
Twitter  
Leyes necesarias

#### LENGUA

Hablamos demasiado  
El lenguaje de las flores  
Refranes  
Posturas para hablar  
Nombres para hijos  
Hablar mucho o poco  
Nombres mal puestos  
Aprender idiomas  
Texto predictivo  
Lenguaje no verbal  
Por qué leemos  
Correos electrónicos  
Comunicación

SALUD  
Engordar  
Maneras de enfermar  
La alergia  
Métodos de relajación

Está claro que la comprensión de tan distintas y dispares situaciones, temas, actitudes, reflexiones... (que nosotros como hablantes nativos compartimos) por parte del estudiante extranjero ampliaría radicalmente su inteligencia cultural.

Pongamos un ejemplo:

### **Hablar idiomas<sup>4</sup>**

*No sé si lo sabéis, pero los españoles somos muy malos básicamente en dos cosas: jugando al beisbol... (No se nos da.... Si veís a alguien con un bate ¡corred!... No, no va a darle a una pelota...) y luego, hablando idiomas<sup>5</sup>. Mira, ....somos perezosos. Hay que admitirlo. Somos perezosos hasta para hablar el nuestro. Te digo, eh... Cuando hace falta una palabra nueva, no sé, un concepto novedoso... no inventamos la palabra, la importamos, la traemos de otro: del inglés. Acoso escolar, bulling; acoso en el trabajo, moving; exceso de venta, overbooking; rotuladores para el diseño gráfico, rooting. Hombre, un poquito de dedicación. No hay manera, no hay manera, no conseguimos aprender idiomas.*

*Bueno, mira los presidentes del gobierno. Bueno, no los miréis porque total, no es más que para pasar vergüenza. No se les entiende cuando salen de viaje, bueno ni cuando salen a Sigüenza, no se les entiende. Y cuando van a una reunión al extranjero. Eso ya... ¡qué bochorno! Que son los únicos con el pinganillo puesto. Dices ... ¿qué haces con eso? Que en realidad están escuchando el carrusel deportivo, cómo suena el pi-pi-pi-pi del gol en el Molinón. Te van a pillar Mariano, te van a pillar...*

*No somos vagos con los idiomas... Hasta para traducir las cosas: las traducciones de los aparatos electrónicos. Ni siquiera las traducimos nosotros; las encargamos fuera. Hay gente que lo hace que cobra un dinero y tú cuando se te estropea el chisme, dices voy a leer las instrucciones: "Si usted no escucha por ambas orejas, haga favor de eyacular el disco" ¡qué asco!*

*Sin embargo, mira los extranjeros qué avispados, cómo aprenden el español y los futbolistas en dos patadas. Ya en las entrevistas dicen "siempre he querido jugar en el Real Madrid". Tío he compuesto, verbo, predicado, en condiciones. "Vente conmigo, rubia" "El más caro". Se les entiende. A mí me da rabia, oye. Cómo lo chapurrean. Bueno, es verdad que hay algunos casos que... Por ejemplo, Cruyff; ¡qué guapo! Cruyff es holandés y lleva 30 años viviendo en Barcelona. El castellano no lo habla, el catalán tampoco lo habla bien y el holandés se le está olvidando. No sé, no sé... la mismísima reina, doña Sofía. Doña Sofía lleva 50 años viviendo en España, aquí al lado en la carretera la Coruña. Oye, pues hay veces que duda, que se traba, que dices pero cómo puede ser. Sofía, pero eso por qué, pues, por algo será porque yo todavía tengo un trabajo.*

La mayoría de los estudios realizados sobre este tipo de textos se han basado en la explotación del nivel textual. Son textos que tienen una estructura peculiar, que llama

4. Hemos pensado que es mucho más efectivo llevar a aula minimonólogos de 3-4 minutos, ya que después de poner en práctica los monólogos más largos, la dispersión es mayor y la concentración de significados mucho más dificultosa para su comprensión.

5. He elegido este minimonólogo en honor a Ana Botella.

la atención. Es un género mixto, monologal (externamente) y al tiempo dialogal (internamente). En cuanto al registro el estilo es coloquial, el discurso es referido, hay expresiones idiomáticas, polisemia, símiles, metáforas, hipérboles, ironía, personificaciones y sobre todo humor<sup>6</sup>.

La cuestión es que hay que trabajar también el contexto que conlleva la inteligencia cultural. En todos los minimonólogos citados más arriba existen compartimentos culturales tan difíciles como:

“Los hombres pensáis que no hay que comprar papel higiénico, si fuéramos vosotros nos limpiaríamos el culo con los números atrasados del MARCA” (De compras con un hombre)

“Más mierda que el pendrive de un concejal de urbanismo” (Basura espacial)

En el taller proponemos una explotación cultural-contextual para llegar a fortalecer la inteligencia cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAULENAS ISETÓ, M. (2011): *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*, TFM, Facultat de formació del professorat, Màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura, Universidad de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (2001): *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- CASTELLÓN ALCALÁ, H. (2010): *El monólogo. Algunas notas para su análisis*, IPFA Almería – UNED Lorca, [en línea], [http://es.scribd.com/doc/37263228/El-Monologo#open\\_download](http://es.scribd.com/doc/37263228/El-Monologo#open_download)
- GÓMEZ, P.J. (2005): «Estructura retórica del monólogo», *Revista Icono*, 14, [en línea], <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317759>
- HOFSTEDE, G. (2000): *Cultural Consequences*, EE.UU.: Sage Publications, Inc.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2007): «Las unidades de la conversación. Acto y subacto como segmentos menores del análisis», en *Actas del VI Congreso de Lingüística General, III. Santiago de Compostela*, Madrid: Arco Libros: 3365-3380.
- MARTOS ELICHE, F. (2010): «Las TICs y la importancia del contexto para la clase de E/LE», en M.<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez, (coord.), *La lengua y la cultura en el aula: español y eslovaco*, 89-100.
- WEAVER, G. (1998): «Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress», en *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*, Simon & Schuster Publishing, [en línea], <http://home.snu.edu/~HCULBERT/iceberg.htm>

.....  
6. Está demostrada la pertinencia del humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Mantooth (2010), Gardner (2008), Aboudan (2009) y en los enfoques pragmáticos Gómez (2002) y Ojeda y Cruz (2004). Recientemente Baulenas (2011) en un TFM ha estudiado el monólogo humorístico en profundidad y lo ha diseccionado comparándolo con los referentes culturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

# *Potenciando la eficacia comunicativa e interactiva: Un programa capacitador para el mercado laboral.*

AZUCENA MASSÓ PIORNO  
IÉSEG School of Management

FERNANDO QUINTERO ÁLVAREZ  
EDHEC Business School

## **RESUMEN**

Nuestra ponencia tiene por objetivo difundir el diseño y la fundamentación de un programa de clases de español, basadas en la comunicación e interacción oral, como complemento a las enseñanzas tradicionales de ELE. Estas sesiones, impartidas en el ámbito universitario francés, quieren satisfacer las necesidades comunicativas y los recursos lingüísticos de los alumnos para desempeñar con éxito su futuro empleo en el sector del comercio internacional. No obstante, nuestros estudiantes deberán ser capaces de negociar, disuadir y convencer en la lengua meta, lo que implica desarrollar su eficacia comunicativa e interactiva.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Una de las primeras sensaciones que muchos docentes hemos experimentado al introducirnos en la realidad del mundo ELE es que en el ámbito de la producción oral cada maestrillo tiene su librillo. Podemos, por lo tanto, observar la ausencia de un consenso en los círculos académicos acerca de cómo aplicar, evaluar e implementar este tipo de actividades; lo que complica sobremanera su enseñanza y conduce a algunos profesores a minimizar la importancia de tales destrezas en su programa.

En la época de preeminencia del enfoque comunicativo, la meta residía primordialmente en hacer hablar al alumno; lograr que se comunicara. Más tarde, se ha ido paulatinamente equilibrando la balanza entre forma y significado.

En los años 90, surgió con fuerza el enfoque por tareas (Zanon, 1990), que nos ha proporcionado un camino hacia ese objetivo. Sin embargo, nos encontramos con dificultades para aplicar este paradigma a todos los públicos y en cualquier contexto. Así, los investigadores se centraron en identificar las carencias que aún existían, para solucionarlas mediante nuevas fórmulas, estrategias y recursos. En este sentido, podemos imaginar la labor del profesor como una carrera sin fin hacia la excelencia. En los últimos tiempos, ha sido el enfoque post-método el que ha tomado el relevo, convirtiéndose en una alternativa para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva muy diferente a la visión tradicional (García Santa-Cecilia, 2009: 24).

Bajo nuestro punto de vista, la clave recae en la imposibilidad de suplir todo un contexto, circunstancias, oportunidades y vivencias que implica el aprendizaje de una lengua en inmersión total, tal y como adquirimos la L1. De ahí que el camino para lograr la comunicación efectiva de nuestros estudiantes constituya un gran reto, que únicamente parece abordable con muchas ganas, ideas y compromiso.

## 2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

*IÉSEG School of Management*<sup>1</sup> se define como un instituto de enseñanza superior en economía y gestión y, aunque pertenece al conglomerado universitario de la Universidad Católica de Lille (Francia), mantiene una gestión independiente.

Sus estudiantes proceden de —al menos— treinta y cinco nacionalidades diferentes, sus clases se imparten mayoritariamente en inglés y cuenta con un profesorado competente e internacional. Además, IÉSEG dispone de una red de universidades colaboradoras en más de cincuenta países, lo que la convierte en un centro de diversidad cultural.

En los últimos años, dicho centro universitario lleva a cabo varias medidas de crecimiento para asegurar la excelencia en la formación de sus estudiantes, con el objetivo de convertirlos en profesionales internacionales, dinámicos y exitosos.

En este marco de evolución, debemos encuadrar la propuesta de creación de un nuevo curso complementario en los tres primeros años de formación, que otorgue a los aprendientes un nivel mayor en su conocimiento de las lenguas.

El alumnado de la escuela en su mayoría comienza su andadura en primer año teóricamente con un nivel B1 según el MCER<sup>2</sup>. Entran en el centro con diecisiete o dieciocho años y permanecen por término medio hasta los veintidós. Se pretende que todos completen su formación de tres o cuatro años en español con un nivel B2<sup>3</sup>. Para ello, el centro proponía un curso de lengua de 18 horas por semestre durante cuatro años<sup>4</sup>.

Cuando se nos planteó la posibilidad de implementar un nuevo programa semestral,

.....  
1. El *Institut d'Économie Scientifique et de Gestion* (Instituto de Economía Científica y Gestión según sus siglas en francés) tiene sus orígenes en 1964 y actualmente se encuentra entre las diez mejores escuelas de comercio en Francia, siendo reconocida con el prestigioso galardón de *Grande École*. Posee dos campus universitarios, el primero en Lille y, desde hace un lustro, otro en París-La Défense.

2. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudios o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar planes (Consejo de Europa, 2001).

3. 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 del 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 (Consejo de Europa, 2001).

4. Actualmente, los cursos se han reducido a 16 horas debido a un ajuste estratégico decidido por la dirección. Hay que considerar también que muchos alumnos salen al extranjero en el segundo o tercer año a un país no hispanohablante y que no utilizan el español en todo el año, con el consiguiente retroceso en su nivel lingüístico. Sin embargo, los estudiantes que viven durante un año en un país hispano, a menudo logran terminar su estancia con un nivel C1.



que complementara durante los tres primeros años de estudios los cursos ya existentes, nuestra propuesta se focalizó en clases que trabajasen especialmente la comunicación oral. En efecto, esta decisión responde a los problemas que los estudiantes pueden presentar a la hora de comunicarse en un contexto multicultural académico o profesional<sup>5</sup>. Todos los compañeros aceptaron encantados, conscientes de que la idea no decepcionaría ni a los estudiantes ni a la dirección académica.

No obstante, una de las principales carencias que los alumnos franceses presentan al llegar es la expresión e interacción oral, fruto en gran parte de una formación tradicional en lenguas. Por ello, ante la imperiosa necesidad de desarrollar habilidades y de obtener competencias en este campo, implementamos un programa fundamentado en la producción oral. De hecho, gran parte de los estudiantes necesitan trabajar las actividades comunicativas de la lengua correspondientes a la expresión e interacción oral, puesto que tanto en *Bachelor* como Máster pueden ir de intercambio a una universidad de un país hispanohablante. Además, un buen número realiza sus prácticas profesionales en España<sup>6</sup> con el objetivo de completar un requisito esencial para su formación. Si analizamos las cifras de la escuela, podemos ver que más del 50% de la promoción de cada curso estudia español como primera lengua (puesto que el inglés no se considera lengua extranjera al realizarse gran parte de las asignaturas en este idioma). Además, cada año suele haber entre 60 y 70 alumnos que asisten a cursos de español como segunda lengua. De todos estos estudiantes formados en español, alrededor del 30% cursan a lo largo de su estancia en la escuela al menos un semestre en España o América Latina, es decir, unos 40 alumnos por año. Asimismo, hay que añadir los más de 50 estudiantes que cada año realizan prácticas en España.

De ahí que nuestra propuesta responda principalmente a esas necesidades académicas y profesionales del alumnado, sin menospreciar en absoluto la formación en español de aquellos que por preferencia o imposibilidad no tendrán la suerte de disfrutar de una estancia en un país hispanoparlante.

### 3. DESARROLLO DEL PROGRAMA

La estructura del programa implantado parte de una idea original desarrollada por nosotros mismos, que fue aprobada por el departamento de español. Quisimos basarnos en un enfoque orientado a la acción, que haga a los alumnos protagonistas de su propio proceso formativo (Consejo de Europa, 2001). Está, por tanto, fundamentado en la práctica comunicativa y orientado al desarrollo de destrezas y capacidades necesarias para la comunicación en español en un contexto académico y profesional (Tardo, 2005: 2).

Decidimos dividir el programa en seis categorías, presentes en la materia durante los tres años de desarrollo, aunque evidentemente trabajando con diferentes tareas:

.....  
5. Los estudiantes durante estos cuatro años de formación pueden cursar un semestre, un año o un año y medio en el extranjero, lo que depende de su expediente académico. Y, cada vez más, hacen su intercambio universitario en España o América Latina, repercutiendo muy positivamente en su nivel lingüístico.

6. Tanto por la cercanía del país como por la posibilidad de desarrollar su competencia lingüística y socio-cultural.

- Las imágenes hablan ▶ Se trabaja fundamentalmente con actividades comunicativas de expresión oral a partir de imágenes reales o imágenes mentales<sup>7</sup>.
- Escúchame bien ▶ La comprensión auditiva predomina en esta categoría, aunque utilizando posteriormente la información escuchada en un ámbito comunicativo, para que la tarea resulte significativa.
- Improvisa ▶ A través de pequeños juegos de rol, simulaciones o situaciones pautadas los estudiantes deben interactuar con un objetivo comunicativo sin preparación previa, más que aquella que surge de las actividades posibilitadoras.
- Relaciónate ▶ Se trabaja con la interacción oral y escrita (predominando la segunda) en situaciones reales o autenticables que requieren una interacción por escrito entre individuos. Esta categoría está profundamente vinculada con el uso de las TIC y la comunicación en redes sociales.
- Actúa ▶ Los estudiantes llevan a cabo pequeñas representaciones teatrales para potenciar sus habilidades en expresión e interacción oral. Se va un poco más allá de las competencias meramente lingüísticas, incluyendo competencias pragmáticas para un mejor y más eficaz control del lenguaje.
- Sorpréndeme ▶ Actividad centrada en la creatividad de los estudiantes, en la que pueden poner en juego todas las actividades comunicativas de la lengua. Resultan tareas muy motivadoras, porque el alumno es verdaderamente el protagonista y motor de la situación de aprendizaje.

A lo largo de todas las actividades, desarrollamos igualmente estrategias de aprendizaje, dado que estas están íntimamente relacionadas con las estrategias de comunicación:

Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que éstas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla. A su vez, algunas estrategias de aprendizaje son también usadas por el aprendiz durante las situaciones comunicativas, las activa cuando necesita comunicarse. Por lo tanto, vamos a encontrarnos con casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, ya sea para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa (Sánchez, 2010: 8).

En cuanto a los diversos estilos de aprendizaje, todos ellos están integrados en las diferentes categorías mencionadas, otorgando un mayor protagonismo al aprendizaje kinestésico, puesto que resulta el más ignorado en las clases tradicionales. De ahí que en *improvisa*, *actúa* y *sorpréndeme* predominen el uso de habilidades kinestésicas, mientras que concedemos mayor importancia al aprendizaje visual en la categoría *las imágenes hablan* y al auditivo en *escúchame bien*. *Relaciónate* también se apoya en un aprendizaje visual y auditivo al centrarse en el uso de las TIC, aunque no se descarta el componente kinestésico.

Además, durante estas clases abordamos muchas actividades relacionadas con el análisis del discurso en el aula ELE, para lo que ideamos ambientes específicos, dando importancia no solo al contenido lingüístico sino a la comunicación no verbal y al

.....  
7. Una de las principales fuentes de actividades para esta categoría es el libro de Jane Arnold *¡Imagine...!* (Arnold *et al.*, 2012).

alcance del discurso. Por lo tanto, durante esta serie de actividades trabajamos con el “saber”, pero especialmente con el “saber hacer” y el “saber ser”.

La afectividad está igualmente presente en el aula, porque gran parte de las actividades requieren una implicación personal por parte del alumno, que crea lazos con los compañeros a partir de la existencia y conocimiento de puntos comunes en su vida.

Nuestro fin último estriba en desarrollar un procedimiento innovador que enfrente a los estudiantes ante situaciones de interacción social, dentro del enfoque por tareas (Consejo de Europa, 2001), y permita crear en el aula una situación real de comunicación oral mediante técnicas lúdicas (Sánchez, 2010: 23).

Así, por una parte, se favorece la adquisición de la L2 negociando, experimentando, jugando, actuando, participando y creando situaciones. Igualmente, se refuerzan las estrategias de comunicación entre los alumnos, al tiempo que se potencia el trabajo en equipo. Por otra parte, los estudiantes aprecian la inclusión del componente lúdico, el incremento experimentado en fluidez y su cambio de perspectiva sobre las clases de lengua extranjera. Asimismo, permite una mayor y mejor expresión oral, aumentando la capacidad de improvisación ante situaciones complejas. En conclusión, este programa, como veremos en los resultados, fomenta la confianza del estudiante en sí mismo, merma la timidez y cambia la actitud del aprendiente frente a las clases de lengua. Además, en el espíritu de estos cursos reside el objetivo de despertar la motivación, propagar la creatividad, alentar la imaginación y reducir las barreras afectivas entre los aprendientes.

Por último, la evaluación se realiza mediante control continuo en un 60%, más un examen oral final, que resulta de la implementación adaptada de una de las actividades hechas durante el curso. Los estudiantes disponen de un tiempo de preparación antes de realizar su intervención. Para entrenar a los estudiantes de cara a esta tarea final, todos poseen un cuadernillo con el programa y un desglose de las actividades. En estas páginas los alumnos deben anotar el vocabulario aprendido, las técnicas utilizadas, los errores cometidos, así como la impresión resultante de la actividad. Se pretende que los aprendientes vayan construyendo un portfolio que les sirva de guía de estudio para dicha prueba final.

#### **4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN**

Nuestro objetivo específico radica en explorar, analizar y valorar tanto la metodología como el entorno de aprendizaje implementados mediante dicho programa, así como evaluar a partir de datos estadísticos el desarrollo de las habilidades comunicativas orales después de un año de aplicación del mismo.

Tras haber impartido durante un año el curso, el balance final se antoja netamente positivo. No solo los estudiantes manifiestan su aprobación a los nuevos cursos, sino que los profesores se muestran muy satisfechos por haberlos impartido, con un espíritu positivo y abierto hacia mejoras y nuevos retos.

Los profesores se consideran optimistas con respecto al progreso realizado por sus alumnos en el campo de la expresión e interacción orales. Así, destacan un crecimiento del nivel de fluidez y la extensión de los campos en los que el aprendiente puede comunicar de manera efectiva. Sin embargo, la mejora en la precisión lingüística de los estudiantes no parece tan obvia. En este punto, puede que la solución pase por una mayor concienciación a la hora de preparar las actividades.

Tanto docentes como alumnos destacan que el incremento de la posibilidad de expresarse en situaciones más complejas de estos últimos se debe a la exposición a nuevas situaciones.

En cuanto a la fluidez, ambos grupos piensan que el progreso resulta evidente, pero los profesores dan importancia a la pérdida del miedo a comunicar en la lengua meta por parte de los estudiantes, mientras que los segundos destacan su mayor capacidad de expresión gracias a los cursos.

Con respecto al nivel de precisión del lenguaje, coinciden en que la mejoría se debe a la ampliación del vocabulario, pero que dicho progreso resulta menor que en las destrezas anteriores, dado que se generaliza la laxitud a la hora de prestar atención al control gramatical. La razón principalmente hay que achacarla a la falta de preparación de algunas actividades o a improvisaciones que no han sido suficientemente precedidas por tareas posibilitadoras. Si analizamos con calma este campo, podemos advertir que los resultados parecen ser mejores de lo reflejado, ya que bastantes alumnos atribuyen el hecho de no haber progresado a su ya buen nivel de lengua y, por ende, menor posibilidad de mejora.

Debemos señalar también la existencia de los puntos negativos surgidos a partir del estudio. Una de las observaciones que podemos realizar consiste en la escasa rentabilidad del *input* suministrado, ya que en muchas ocasiones los alumnos no guardan un registro de aquello que han aprendido, sus errores corregidos o las tácticas empleadas. La ausencia de una evaluación acumulativa sobre los contenidos hace que se centren en el día a día. Además, otras razones que se pueden achacar son la falta de tiempo por la premura de las sesiones o el desinterés generalizado por el escrito.

Así pues, se antoja necesario plantear algunos cambios para los próximos años, como reformular ciertas actividades, trabajar con el sistema de evaluación y sustituir tareas muy centradas en la simulación por otras que integren una mayor interactividad a lo largo del progreso de preparación. No en vano, es preciso proponer sugerencias de mejora para pulir el programa. En primer lugar, parece necesario reformular algunas actividades, ya que carecen de una estructura definida que sirva para facilitar a los estudiantes la producción oral mediante tareas posibilitadoras. En segundo lugar, convendría sustituir ciertos ejercicios basados en una preparación para una posterior simulación o pequeña representación teatral, ya que su recurrencia aburre a los estudiantes y no beneficia el aprendizaje de nuevas estrategias. En este caso, podemos intentar introducir más actividades con negociación de significado, acercando de esta forma las tareas a situaciones de comunicación real.

Por último, cabe señalar la necesidad, observada tanto por docentes como alumnos, de mejorar, estructurar y hacer más transparente el sistema de evaluación oral. Nuestra propuesta consistiría en la creación de una serie de tablas de evaluación ajustadas a los criterios de *MCER* (Consejo de Europa, 2001), que sirvan para tener una calificación más homogénea, transparente y justificable. Además, de acuerdo con lo propuesto por Cristina Escobar y Luci Nussbaum (2010) se podría implantar un portafolio oral como evaluación final de las competencias adquiridas en el semestre, que sirva a su vez de reflexión al estudiante a la hora de alcanzar mayor autonomía en su propio aprendizaje.

Para terminar, es indudable que el trabajo de la lengua oral, el fomento de la expresión e interacción y la práctica comunicativa resultan muy interesantes y atractivas al docente, al tiempo que entre el alumnado logran aumentar la participación, la motivación y generan un cambio de actitud destacable frente a las tradicionales clases de lengua. También hemos observado una mayor integración entre los estudiantes a raíz de estas clases; se implican mucho más en los proyectos grupales, trabajan con actividades que desarrollan la afectividad y crean lazos entre ellos.

En definitiva, la sensación durante las clases trasciende lo lingüístico, ya que nuestra investigación demuestra que resulta mucho más sencillo trabajar con aquellos grupos que durante el mismo semestre cursan “Español para la Comunicación” que con el resto.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J., H. PUCHTA y M. RINVOLUCRI, M. (2012): *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*, Madrid, SGEL.
- BARALO, M. (2000): «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, 5-36.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [versión en español editada por el MEC y Anaya, 2002].
- ESCOBAR C. y L. NUSSBAUM (2010): «Es posible evaluar la interacción oral en el aula», *Monográficos MarcoELE*, 10, [en línea], [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.escobarnussbaum.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobarnussbaum.pdf), [fecha de consulta: 03/11/2013].
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2009): «La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización», en *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/04\\_plenaria\\_01.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf), [fecha de consulta: 03/11/2013].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PINILLA, R. (2000): «El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE», *Carabela*, 27, 53-68.
- PINILLA, R. (2010): «Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral», *Monográficos MarcoELE*, 10, [en línea], [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.pinilla.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf), [fecha de consulta: 03/11/2013].
- SÁNCHEZ, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», *Suplementos MarcoELE*, 11, [en línea], <http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>, [fecha de consulta: 03/11/2013].

- TARDO, Y. (2005): «Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera», *RedELE*, 3, [en línea], <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72208/00820083000326.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 03/11/2013].
- ZANON, J. (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable*, 5, 12-19.

# *Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI<sup>1</sup>*

CARLOS MELÉNDEZ QUERO

Université de Lorraine & CNRS, ATILF<sup>2</sup>

(equipo Didactique des langues et sociolinguistique)

## RESUMEN

Este artículo repasa las dificultades que conlleva la utilización de diccionarios monolingües y bilingües para el estudio de las partículas discursivas de una lengua segunda o lengua extranjera y, de otra parte, profundiza en los desafíos ante los que se encuentra la lexicografía hispánica en el siglo XXI para favorecer la apropiación de estos signos por parte de los alumnos extranjeros. Partiendo de nuestra experiencia investigadora en el campo de las partículas del español y de nuestra práctica docente como profesor de ELE, este trabajo ofrece reflexiones sobre el soporte, la microestructura y las posibilidades de consulta que deberían ofrecer estos diccionarios para facilitar la enseñanza de estas expresiones y su aprendizaje por parte de los estudiantes de ELE.

## I. INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende exponer las aplicaciones y los retos de la lexicografía actual para la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera. Centrando nuestro objeto de análisis en el ámbito de las partículas<sup>3</sup> discursivas o palabras modales del español, comentaremos en primer lugar las dificultades que comporta enseñar el significado y el funcionamiento de estas expresiones que pertenecen a la gramática del discurso a hablantes extranjeros y explicaremos los problemas de los estudiantes de ELE para aprender a manejar estas partículas cuando no hay un equivalente exacto en su lengua de origen. Este aspecto nos llevará a analizar las diferentes herramientas que están a disposición de los profesores y de los estudiantes de ELE para abordar el estudio de estas unidades discursivas. Tal revisión nos permitirá repasar los inconvenientes que ofrecen los diccionarios de uso general para la comprensión de estos signos, así como la ausencia de diccionarios de partículas discursivas para perfiles específicos de estudiantes de ELE. En la última parte de este trabajo revisaremos las aportaciones que ha supuesto la publicación de diccionarios especializados en el estudio de estas expresiones del español y destacaremos los nuevos desafíos ante los que se encuentra la lexicografía hispánica para facilitar la enseñanza de las partículas discursivas de una

1. Esta contribución se inserta dentro de nuestra colaboración con el Grupo de Investigación Ho29 (*Pragmagrammatica Peripheriae*) del Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo, interesado en las partículas modales del español.

2. Agradezco a la Unidad Mixta de Investigación *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) la subvención concedida para presentar esta comunicación en el XXIV Congreso Internacional de ASELE.

3. Siguiendo la terminología empleada por Martín Zorraquino (1992: 118-119), defendemos el término *partículas*, el cual "alude simplemente a la estructura componencial de las unidades objeto de análisis" y "tiene la ventaja de resultar apto para referirse a elementos que operan en la gramática de la oración y en la del discurso (o en el marco de la enunciación)".

lengua extranjera. Concibiendo los diccionarios como herramientas de uso y no como obras abstractas, nuestra contribución analizará las características que deberían ofrecer estos repertorios lexicográficos en el siglo XXI y ahondará en la necesidad de poder adaptar las explicaciones de estos diccionarios de español para extranjeros a diferentes tipos de usuarios en función de su perfil (lengua materna, nivel de estudios, etc.) como estudiantes de ELE.

## **2. LAS PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE ELE**

Haciendo nuestras las palabras de Martín Zorraquino (1992: 122), el estudio de las partículas discursivas constituye “un aspecto problemático e importante en la didáctica de las lenguas. Sobre todo, en la enseñanza de una lengua extranjera (o segunda)”. El interés por este tipo de elementos lingüísticos que ayudan al hablante a construir su discurso y que actúan, al mismo tiempo, como guías que facilitan la comprensión e interpretación del discurso emitido por otros hablantes resulta indiscutible si se quiere obtener un dominio de usuario competente<sup>4</sup> de una lengua segunda o de una lengua extranjera. El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua requiere, por lo tanto, comprender y saber utilizar correctamente estas expresiones discursivas que facilitan “la integración en la comunidad idiomática” (Martí Sánchez, 2008: 9) de los hablantes de una lengua extranjera. Ahora bien, destacando la importancia de estos signos, conviene tener presentes algunos problemas para su enseñanza y aprendizaje en el marco de ELE.

### **2.1. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN ELE**

Teniendo en cuenta que la utilización adecuada de estas expresiones requiere un alto nivel en el dominio de una lengua extranjera, nos parece que su enseñanza ha de ser progresiva, empezando por las unidades más frecuentes; posteriormente, el estudio de sus usos en situaciones comunicativas diversas o de las diferencias entre partículas semejantes puede realizarse en los niveles avanzados de la enseñanza del español a extranjeros, mediante propuestas pedagógicas ilustradas con ejemplos y formuladas con un lenguaje comprensible y accesible para hablantes no nativos.

El grado de dificultad de la enseñanza de estas partículas en el aula de ELE depende del perfil y de la lengua materna de los usuarios, puesto que evidentemente en las clases de español para extranjeros el docente se encuentra ante el problema añadido de tener que abordar explicaciones “que no pueden ser trabajadas igual si los estudiantes son de lengua materna italiana o china o árabe” (Maldonado, 2012: 172)<sup>5</sup>. En la medida de lo posible, el profesor de ELE debería diagnosticar y prever las dificultades que podrán encontrar los alumnos para comprender el funcionamiento de determinadas partículas

4. Así lo destaca Vázquez Veiga (2008: 280), para quien la utilización de este tipo de expresiones constituye “uno de los indicios más evidentes de fluidez comunicativa en cualquier lengua”.

5. Esta autora defiende “unos métodos de enseñanza distintos en función de las distintas necesidades de aprendizaje que tiene cada uno de estos grupos según cuál sea su lengua materna. Y, si no, baste como ejemplo el hecho de que la dificultad de aprender una palabra dependa de su relación con la correspondiente palabra en L1” (Maldonado, 2012: 173).



sin equivalencia directa en su lengua materna<sup>6</sup> y tratar de comparar, con un enfoque contrastivo, el paradigma de expresiones que existen en español y en la lengua materna de los estudiantes para desempeñar funciones comunicativas semejantes<sup>7</sup>. Buscando mostrar las analogías y divergencias con las partículas de la lengua materna de los estudiantes y siempre que sea abordable, la enseñanza de estas expresiones no debe enfocarse desde la perspectiva de una clase general de *español para extranjeros*<sup>8</sup>, sino desde la enseñanza del *español para un grupo específico de estudiantes extranjeros* (hablantes de inglés, de chino, de francés, etc.)<sup>9</sup>.

## 2.2. LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES PARA USAR CORRECTAMENTE LAS PARTÍCULAS DISCURSIVAS DE UNA LE

La comprensión de las funciones discursivas y de los contextos de utilización de las partículas de una lengua extranjera entraña una dificultad especial entre los estudiantes no nativos, puesto que las correspondencias entre los empleos en la lengua materna y en la lengua extranjera no siempre son exactas y porque, al tratarse de sistemas lingüísticos con diferentes procesos de formación, el paradigma de unidades disponibles en cada lengua puede variar de forma considerable.

Centrando nuestro análisis en los estudiantes francófonos que realizan estudios en vistas de la obtención de un diploma de ELE<sup>10</sup>, hemos advertido sus apuros para utilizar algunas unidades discursivas del español que carecen de equivalente exacto en su lengua materna, como sucede con el signo *vale*, tan utilizado en español actual, especialmente en un registro coloquial, y sin correspondencia directa en francés<sup>11</sup>. Asimismo, los francófonos encuentran dificultades para comprender la diferencia entre dos partículas de valor cercano en español cuando en su lengua materna solo se ha especializado una unidad con funcionamiento extraoracional: nos referimos, por ejemplo, a la distinción entre adverbios de valoración emotiva, como la pareja *afortunadamente* y *felizmente* del español frente a *heureusement* del francés<sup>12</sup>.

## 3. MATERIALES A DISPOSICIÓN DE DOCENTES Y APRENDIENTES DE ELE PARA EL ESTUDIO DE LAS PARTÍCULAS

Tras presentar algunos de los problemas que conlleva la enseñanza y el aprendizaje de las partículas discursivas de una lengua extranjera, conviene repasar las herramientas que pueden consultar los profesores y los estudiantes de ELE para resolver estas dificultades.

6. Sobre la importancia de anticipar estas dificultades, véase Meléndez Quero (2011: 609).

7. Sirva de muestra nuestra comparación entre el paradigma de partículas de valoración emotiva del español y del francés, esbozado en Meléndez Quero (2010: 141-142).

8. Compartimos con Maldonado (2012: 172) la idea de que este término resulta “demasiado abarcador”.

9. Evidentemente, este enfoque de estudio resulta más viable en el caso de la enseñanza del español en países extranjeros (donde generalmente, la mayoría de alumnos tienen una misma lengua materna) que en las clases de ELE en universidades españolas donde el perfil de los estudiantes de un mismo grupo (muchos de ellos, Erasmus) varía considerablemente según su diferente procedencia geográfica.

10. Sobre los diplomas y certificados de español como lengua extranjera, léase Meléndez Quero (2012b).

11. Para los problemas atinentes al aprendizaje de esta unidad y su explicación pedagógica, véase Meléndez Quero (2011).

12. Cfr. el análisis recogido en Meléndez Quero (2010).

### 3.1. MANUALES DE ELE

En lo que respecta a los manuales de español para extranjeros, los métodos tradicionales y funcionales solían centrarse especialmente en la descripción de las unidades gramaticales sin alcanzar el ámbito discursivo ni la descripción de los valores pragmáticos característicos de este tipo de expresiones que superan el ámbito oracional<sup>13</sup>. A pesar del impulso de los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas, la mayoría de los manuales y gramáticas del español para extranjeros carecen de explicaciones pedagógicas adaptadas a un perfil concreto de estudiantes de ELE (francófonos, anglófonos, etc.) que permitan explicar, con ejemplos auténticos, los contextos de utilización y los usos discursivos de estos signos, así como sus marcas de uso, sus relaciones con partículas semejantes del español o sus equivalentes en la lengua materna de esos usuarios de ELE<sup>14</sup>.

### 3.2. REPERTORIOS LEXICOGRÁFICOS DE USO GENERAL

Sin duda, uno de los instrumentos más consultados para la enseñanza y el aprendizaje de las palabras de una lengua extranjera son los diccionarios. A nuestro juicio, el profesor de ELE debería integrar en sus clases explicaciones que permitieran aprender a los extranjeros a utilizar estas herramientas porque, de esta manera, “se fomenta el aprendizaje y uso activo de la lengua y porque se promueve la autonomía del alumno en el uso del diccionario” (Nomdedeu, 2011: 3)<sup>15</sup>. El conocimiento previo de estas obras por parte de los docentes nos parece indispensable para poder ofrecer a los extranjeros que aprenden el español consejos prácticos y útiles sobre las posibilidades de consulta de cada obra y sobre el tipo de diccionario que mejor se ajusta a sus necesidades<sup>16</sup>.

**3.2.1.** Normalmente, una de las primeras herramientas utilizadas por los estudiantes de una lengua extranjera son los diccionarios bilingües, obras que permiten obtener una traducción rápida en la lengua materna de la expresión buscada. Ahora bien, para aprender a utilizar correctamente las partículas discursivas de una LE, estos materiales ofrecen algunas carencias que merecen ser comentadas. En primer lugar, no siempre estos diccionarios recogen el funcionamiento extraoracional de unidades léxicas que, tras un proceso

13. Sobre este aspecto, véase el repaso ofrecido por Albelda Marco (2005: 111).

14. En los últimos años se han publicado obras pensadas para la formación del profesor de ELE, como las de Martí Sánchez (2008) y, sobre todo, Porroche Ballesteros (2009), en las que se ofrecen explicaciones sobre algunos marcadores discursivos del español, las cuales representan una fuente valiosa de información para abordar la enseñanza del español a extranjeros. Ahora bien, centrandose este estudio en los hablantes de francés que aprenden español, hemos de destacar la ausencia de materiales específicos para este público específico de ELE, con la excepción del capítulo 9 del libro de Izquierdo Gil (2007), que repasa algunos conectores del español y sus equivalencias en francés. Ahora bien, en esta obra echamos en falta la alusión a otras partículas discursivas del español (adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones, etc.) que se sitúan en la periferia oracional y remiten al ámbito de la enunciación o de la evaluación (*francamente, quizás, por suerte, ojalá*, etc.).

15. Adaptando la enseñanza del español al siglo XXI, consideramos que la presentación en clase de las características de repertorios lexicográficos disponibles en la Red puede favorecer el trabajo en autonomía de los alumnos fuera del aula, puesto que hoy en día la mayoría de ellos tienen diversas posibilidades de acceso a internet, desde diferentes aplicaciones tecnológicas (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles de última generación, etc.). Sobre los recursos disponibles en la Red para el aprendizaje de ELE, consúltese la página del IUFM de Lorraine (en línea) y el trabajo de Meléndez Quero (2012a).

16. La decisión sobre si los estudiantes de ELE han de servirse de un diccionario monolingüe o uno bilingüe ha sido objeto habitual de discusión entre los profesores y expertos de ELE, llegando generalmente a la idea de reservar los diccionarios bilingües para los niveles iniciales del aprendizaje y de integrar el uso de los monolingües a partir del nivel intermedio, priorizando el uso de estas últimas obras en los niveles avanzados del aprendizaje de una LE. Ahora bien, frente a esta opinión compartida en la teoría lexicográfica, algunos autores, como Maldonado (2012: 152-153), apuntan una discrepancia en la práctica real de los usuarios de ELE, más interesados en la utilidad directa e inmediata de los diccionarios bilingües.

de gramaticalización, han desarrollado valores discursivos en español<sup>17</sup>. Lógicamente, al tratarse de obras de uso general destinadas a un público amplio, estas obras se limitan a exponer un listado de traducciones en la otra lengua, las cuales pueden confundir al aprendiz de una lengua extranjera, especialmente cuando varias unidades de la lengua extranjera se traducen por la misma palabra de la lengua materna<sup>18</sup>; además, al carecer la mayoría de las equivalencias recogidas en los diccionarios bilingües de ejemplos que ilustren sus empleos, las informaciones de las que dispone el estudiante de ELE se reducen a una aparente sinonimia entre partículas de significado similar, cuyas diferencias no están comentadas, aspecto que impide un manejo adecuado de tales signos<sup>19</sup>.

3.2.2. Por su parte, las restricciones que condicionan la extensión de las entradas en los diccionarios monolingües de uso general impiden igualmente un tratamiento adecuado de las partículas discursivas, lo que limita sus aplicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Nuestra experiencia en el estudio de los adverbios y locuciones adverbiales de valoración afectiva del español nos ha permitido advertir las carencias que presentan los diccionarios de la lengua española — DUE (1966), DEA (1999), DRAE (2001), LEMA (2001) o VOX (2006)<sup>20</sup> — para la descripción de estas unidades extraoracionales. Las limitaciones de estos repertorios de uso general son de diferente naturaleza: ausencia de ciertas unidades en algunas obras, recurso a paráfrasis mediante el empleo de adjetivos y sustantivos de la misma base léxica en la definición de los adverbios en *-mente*, falta de diferenciación entre las funciones intraoracionales y extraoracionales que pueden desempeñar estas expresiones, utilización de definiciones sinónimas que implican una circularidad sémica en el diccionario, definiciones ambiguas o incompletas que podrían aplicarse a diferentes signos del español y que, por lo tanto, impiden advertir las diferencias entre expresiones análogas, ausencia de ejemplos representativos de cada acepción y falta de informaciones de naturaleza pragmática sobre las circunstancias de empleo, los contextos de aparición o las intenciones comunicativas que rigen el empleo de estas partículas discursivas<sup>21</sup>.

3.2.3. Por otro lado, el desarrollo de una lexicografía didáctica pensada para la enseñanza del español a extranjeros ha dado lugar en las últimas décadas a la edición de diferentes diccionarios monolingües de ELE<sup>22</sup>. A pesar de los logros innegables de este tipo de obras, su carácter general limita sus aportaciones en relación a los objetivos

17. Véanse, por ejemplo, nuestros comentarios sobre las dificultades para encontrar los valores interjectivos y la localización del marcador *vale* en los diccionarios bilingües español-francés (Meléndez Quero, 2011: 609-610).

18. Cfr. nuestra descripción del tratamiento lexicográfico de los adverbios *afortunadamente* y *felizmente* y sus traducciones con el francés *heureusement* (Meléndez Quero, 2010: 139-141).

19. Por ejemplo, el tratamiento de las locuciones emotivas de valoración favorable en algún diccionario bilingüe español-francés revela estas carencias. En el diccionario Espasa de Alonso (2000), *por fortuna* es traducida mediante *heureusement* y *par chance*, mientras que *por suerte* es considerada también como equivalente a *heureusement*, olvidando sin embargo su evidente relación con *par chance*; además, el problema para un estudiante francófono surge al buscar las equivalencias a partir de su lengua materna, puesto que *par chance* no aparece en este diccionario y *par bonheur* también se traduce como *por suerte*, todo ello sin ningún ejemplo ilustrativo. Además, si realiza la búsqueda a partir de *heureusement*, el lector no encontrará la locución *por fortuna*. En definitiva, con estos diccionarios, el estudiante francófono de ELE dispondrá de un conjunto de partículas evaluativas del español de orientación favorable, aspecto nada desdeñable, pero sin embargo tendrá dificultades para comprender sus diferencias en español, debido principalmente a la ausencia de ejemplos de uso, los cuales, a nuestro modo de ver, son indispensables para aprender a utilizar las partículas de una LE/L2.

20. Presentados en la bibliografía final como: Moliner (1966), Seco, Andrés y Ramos (1999), Real Academia Española (2001), Battaner Arias (2001) y Aguilar España (2006).

21. Por razones de espacio no podemos extendernos en la explicación pormenorizada mediante ejemplos de cada una de estas limitaciones de los diccionarios generales. Remitimos, para ello, a lo indicado en nuestra tesis (Meléndez Quero, 2009).

22. En la bibliografía: Alvar Ezquerro (1995), Gutiérrez Cuadrado (1996), Maldonado González (2002) y González (2002).

descritos en este trabajo: ninguno de ellos ofrece un tratamiento especializado de las partículas discursivas ni está destinado a un perfil determinado de estudiantes extranjeros de español.

#### 4. LOS DICCIONARIOS DE PARTÍCULAS Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS

Nuestra participación en varios proyectos sobre la confección de diccionarios de palabras modales del español actual<sup>23</sup> nos ha permitido constatar que el tratamiento lexicográfico de estos signos debe servirse de las aportaciones y de los avances que se han producido en la lingüística hispánica gracias al trabajo realizado por diferentes grupos de investigación interesados en la descripción de las unidades de naturaleza discursiva<sup>24</sup>.

##### 4.1. LOGROS DE LA LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA EN EL SIGLO XXI: LOS DICCIONARIOS DE PARTÍCULAS DEL ESPAÑOL

Fruto de esta labor lexicográfica, el inicio del siglo XXI ha visto salir a la luz los primeros diccionarios especializados en la descripción de las partículas del español, obras cuyas aplicaciones pedagógicas pueden ser de gran interés para la enseñanza del español como lengua materna, como segunda lengua y como lengua extranjera, especialmente para niveles avanzados. Dentro de estas obras, cabe destacar, en primer lugar, el Diccionario de partículas de Santos Río (2003), obra pionera en el ámbito hispano que refleja un trabajo descomunal del autor por la cantidad de signos analizados y la minuciosidad con la que cada elemento es tratado; a nuestro parecer, este diccionario, en formato impreso, constituye el punto de partida de los trabajos posteriores en este ámbito y marca las pautas de cómo ha de realizarse la descripción lexicográfica de estas expresiones, si bien el vocabulario utilizado puede resultar en ocasiones complejo desde el punto de vista del estudiante de ELE. Seis años después de la obra de Santos Río, la profesora Fuentes Rodríguez ha publicado, también en papel, su *Diccionario de conectores y operadores del español*, obra que tiene como objetivo “ser un instrumento útil para conocer las instrucciones de empleo de estas partículas” y cuyo interés está pensado también para el estudiante extranjero, puesto que, según se indica en el prólogo de la obra, “supone encontrar todas esas unidades que le faltan cuando habla español y sin las que se siente incapaz de expresar lo que desea” (Fuentes Rodríguez, 2009: 7). En esta revisión de los diccionarios recientes, debe destacarse el Diccionario de partículas discursivas del español coordinado por Briz, Pons Bordería y Portolés, y en el que participan redactores procedentes de varias universidades; esta obra supone un paso más en la tarea lexicográfica emprendida en los últimos años y tiene la ventaja de que, al ser una herramienta en línea (<http://www.dpde.es>)<sup>25</sup>, resulta accesible para cualquier persona interesada en estas unidades<sup>26</sup>. Además de las aplicaciones que permite la consulta en lí-

.....  
23. Son los proyectos PI064/08 y PIP173/2005, financiados por el Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad de la DGA, y el proyecto HUM2005/06681, subvencionado por la Dirección General de Ciencia y Tecnología del MEC.

24. Para un estado de la cuestión de los trabajos sobre este tema, véase el estudio de Martín Zorraquino (2010).

25. Según se indica en la introducción de la obra, la intención es editar también una versión impresa de este diccionario de partículas.

26. El lector de esta obra no encontrará entradas para los adverbios en *-mente*, pues se considera que “tales segmentos están menos fijados funcionalmente como partículas discursivas” (<http://www.dpde.es/>).

nea del diccionario (hipertextos con otros signos, posibilidad de abrir archivos sonoros, etc.), esta obra incorpora la traducción del significado de la partícula a otras lenguas (inglés y portugués) y sus equivalentes en dichas lenguas, característica fundamental para el aprendizaje de estos signos del español por parte de estudiantes extranjeros.

#### **4.2. RETOS ACTUALES DE LA LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS PARTÍCULAS DISCURSIVAS A DISTINTOS GRUPOS DE USUARIOS EXTRANJEROS DEL ESPAÑOL**

Reconociendo los avances que han supuesto estos diccionarios en la descripción del español actual, nos parece que uno de los desafíos ante los que se encuentra la lexicografía hispánica en estos inicios del siglo XXI es la creación de diccionarios de partículas destinados a un perfil concreto de hablantes no nativos, cuyas aplicaciones pedagógicas serán de gran ayuda para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

##### **4.2.1. UN DICCIONARIO PENSADO POR Y PARA SUS USUARIOS**

Siguiendo las ideas expuestas por Nomdedeu (2011: 2), advertimos la necesidad de “elaborar diccionarios a partir de la consideración de las necesidades de unos usuarios concretos”. Considerando los diccionarios como herramientas de uso que deben adaptarse a la demanda del destinatario, parece oportuno que la confección de estas obras se realice teniendo en cuenta a sus lectores y que, por lo tanto, el tratamiento lexicográfico de los signos en él recogidos resulte fácilmente comprensible y asequible para sus usuarios. Pensando en el interés de un diccionario para la enseñanza y el aprendizaje del español a extranjeros, consideramos que antes de elaborar estos diccionarios y de redactar las entradas lexicográficas correspondientes, los autores deberían realizar un trabajo previo de recopilación de informaciones que permitiera diagnosticar las expectativas de los futuros destinatarios de la obra; por ejemplo, la realización de entrevistas, cuestionarios o encuestas a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera de diferentes niveles ayudaría a conocer qué informaciones de las habitualmente recogidas en estas obras lexicográficas les resultan más pertinentes, qué apartados echan en falta, cuáles son sus necesidades en términos de tipo de información o qué aspectos les parecen prescindibles<sup>27</sup>.

##### **4.2.2. PROPUESTA DE UN DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL PARA HABLANTES DE UNA MISMA LE**

Teniendo en cuenta que hoy en día “el usuario ya concibe las obras de consulta en soporte digital” (Maldonado, 2012: 155), parece adecuado que el diseño de este tipo de diccionarios en el siglo XXI se realice pensando en su consulta en línea, cuyas ventajas resultan indiscutibles. En primer lugar, esta decisión elimina una de las restricciones habituales de las obras editadas en papel, donde la reducción del espacio de las entradas

.....  
27. En esta línea se expresa Nomdedeu (2011: 9), al señalar la importancia de que estas obras se piensen desde la perspectiva del destinatario: “Sería preferible que la lexicografía tuviera más en cuenta las necesidades reales de los usuarios en el futuro por medio de estudios que tengan en consideración cómo los estudiantes de una lengua usan realmente el diccionario”.

lexicográficas condicionaba el tratamiento otorgado a cada signo; las posibilidades del medio digital permiten, por lo tanto, disponer de la extensión que se considere oportuna para describir cada unidad recogida en el diccionario. En un contexto de crisis económica como el actual, la utilización del ámbito digital permite además que este diccionario resulte accesible a todo tipo de usuario (profesores y estudiantes de ELE) sin coste alguno, más allá de su conexión habitual a internet. Por otra parte, el soporte informático se ajusta más a los tiempos actuales en los que la búsqueda de información ha cambiado y donde el usuario ya no busca un diccionario pasivo en el que toda la información aparezca de forma lineal, sino uno electrónico activo que le permita viajar mediante hipertextos de una parte a otra del diccionario y en el que las posibilidades de consulta varíen en función de los enlaces abiertos por el propio usuario según sus necesidades de aprendizaje. Nuestra idea es la de un diccionario activo que, partiendo de una información básica en la que se ofrezca, por ejemplo, el significado de la partícula con una definición clara e ilustrada con un ejemplo y su traducción en la lengua materna de los usuarios (consulta simple para estudiantes extranjeros de nivel inicial o intermedio), permita abrir un menú desplegable con diversas pestañas para realizar una búsqueda compleja en la que los usuarios (profesores y estudiantes de niveles avanzados) puedan obtener más ejemplos, datos sobre marcas de uso, valores contextuales, pronunciación, posición y otros rasgos distribucionales, equivalencias con otras partículas del español, etc.<sup>28</sup>.

En la concepción del diccionario aquí propuesto se piensa en un mismo perfil de estudiantes de ELE según su lengua materna (por ejemplo, un diccionario de partículas del español para hablantes de francés), lo cual permitiría afinar las explicaciones y mostrar las relaciones con los equivalentes en su lengua de origen. En lo referente a la macroestructura del diccionario, el número de partículas analizadas dependería de los objetivos establecidos por el equipo redactor, si bien deberían aparecer al menos aquellos signos de uso frecuente con un empleo habitual como partículas en español actual, con independencia de su categoría gramatical (adverbios, locuciones, interjecciones, etc.); por otro lado, a diferencia de lo que sucede en los diccionarios generales, las locuciones y signos complejos (*por fortuna, gracias a Dios*, etc.) tendrían entrada propia y estarían ordenadas alfabéticamente a partir de la letra de la primera palabra para facilitar su localización al estudiante extranjero.

La microestructura de las entradas lexicográficas dependería de los resultados del cuestionario sobre las necesidades de los futuros usuarios del diccionario. En todo caso, partiendo de nuestra experiencia investigadora en el análisis de estos signos, nos parecería oportuno recoger (no necesariamente en este mismo orden):

- Una información sucinta sobre su *categoría*<sup>29</sup>.

.....  
28. Si bien este diccionario está pensado para una versión en línea, podría dar lugar, cuando la obra estuviera acabada, a una edición impresa, que podría llegar a editarse en dos formas diferenciadas: un diccionario básico (de bolsillo, para el estudiante) con las informaciones de la consulta simple en línea y un diccionario completo (para un público más especializado) con todas las informaciones de la consulta avanzada de la obra en la Red.

29. En un diccionario de español actual destinado a extranjeros no consideramos necesaria la referencia a la etimología y el origen de cada partícula, características más propias de un diccionario histórico para hablantes nativos del español.

- Indicaciones sobre sus *marcas o ámbitos de uso* (tipo de texto: oral/escrito; registro de lengua: formal/informal, coloquial/culto, etc.; frecuencia de empleo basada en datos obtenidos de corpus de referencia; distribución geográfica: si es expresión característica de alguna zona del español de España o de América).
- Una *definición* funcional o explicativa (Porto Dapena, 2002: 282-283) del significado de la partícula, redactada de forma precisa y clara, con un lenguaje sencillo, no muy técnico y asequible para un hablante no nativo.
- Un apartado dedicado a los diferentes *usos, valores o efectos discursivos o contextuales* que la partícula puede desarrollar a partir de su significado. En este epígrafe encontraría el lector observaciones sobre cómo y con qué intenciones comunicativas se puede utilizar la partícula en español actual<sup>30</sup>; en otras palabras, este apartado explicaría las estrategias discursivas o conversacionales y las funciones o efectos de naturaleza pragmática que pueden obtenerse a partir de la información semántica inherente a cada partícula<sup>31</sup>.
- *Ejemplos* pertinentes (no ambiguos) para ilustrar y aclarar el significado y los efectos contextuales de cada partícula, que permitan comprender al lector qué significa y para qué se emplea. Tales ejemplos deberían estar contextualizados, reflejar sus usos habituales y, a ser posible, proceder de corpus auténticos del español actual<sup>32</sup>.
- Pensando en la enseñanza y el aprendizaje del español para un grupo específico de extranjeros (francófonos, chinos, etc.) debería incluirse, al final de cada ejemplo, una *traducción* en la lengua materna del usuario. La *equivalencia* o *correspondencia* con alguna partícula de la lengua materna del lector del diccionario facilitaría, a nuestro juicio, la comprensión de cada uno de los valores discursivos del signo estudiado y permitiría apreciar las analogías y diferencias entre ambas lenguas (materna y extranjera).
- Datos sobre la *posición* (inicial, media, final) y otros *rasgos sintáctico-distribucionales* de la partícula.
- Observaciones adicionales sobre la *puntuación* y la *entonación* de la partícula con enlaces a archivos sonoros<sup>33</sup>.

.....  
 30. Siguiendo las indicaciones de Vázquez Veiga (2008) se pueden usar etiquetas discursivas para describir las funciones comunicativas de cada signo. Dichas etiquetas tienen la ventaja de servir como puentes entre lenguas y permiten que el lector "pueda obtener de manera rápida una primera aproximación al contexto comunicativo en el que puede ser utilizado" cada signo, lo que le permitirá "establecer relaciones significativas entre ellos" (*Ibid.*: 280).

31. Este epígrafe puede contener, asimismo, aspectos relacionados con las estrategias de cortesía. Cfr., al respecto, el libro de Fuentes Rodríguez (2010), que "pretende ser una ayuda al estudiante de español para que conozca cómo usar la lengua según el objetivo que quiera conseguir en su comunicación" (*Ibid.*: 7).

32. Ante la imposibilidad de documentar ejemplos característicos del uso de una partícula, el autor podría recurrir a ejemplos procedentes de su propia competencia como hablante nativo del español o registrados en obras especializadas.

33. El aspecto prosódico es especialmente interesante en el caso de partículas polifuncionales, donde las diferencias entonativas pueden implicar un cambio significativo de los valores de cada signo. En lugar de recurrir a palabras técnicas (tonema, cadencia, etc.) difícilmente comprensibles para un hablante no nativo, la posibilidad de escuchar la pronunciación de la partícula con ejemplos facilitaría su enseñanza en clase de español para extranjeros y el aprendizaje de estos usuarios.



- Relaciones con otras *partículas afines*, que forman parte de un mismo paradigma<sup>34</sup>.
- Casos en los que el signo analizado *no funciona como partícula*, ilustrados con ejemplos claros, y, si procede, *otras variantes de la partícula*, si de documentan alteraciones formales de la misma en español.
- Precisión de los *niveles* en los que podría abordarse la enseñanza y el aprendizaje de cada partícula.

## 5. CONCLUSIÓN

La confección de diccionarios de partículas discursivas del español destinados a extranjeros con una misma lengua materna (hablantes de francés, de inglés, etc.) nos parece uno de los retos lexicográficos más destacados a medio o corto plazo<sup>35</sup>, puesto que la consulta de estas obras permitiría a los distintos grupos de estudiantes extranjeros del español disponer de informaciones pertinentes y adaptadas a sus características, que serían fundamentales para el aprendizaje de estas expresiones. A nuestro juicio, la creación de este tipo de obras especializadas permitiría resolver un vacío bibliográfico en la lexicografía hispánica aplicada a la enseñanza del español para extranjeros<sup>36</sup> y facilitaría la tarea de los docentes, que dispondrían de materiales precisos que reunirían las condiciones metodológicas necesarias para enseñar estas partículas en la clase de ELE. Para un uso adecuado de este tipo de herramientas sería aconsejable que el profesor de español para extranjeros se familiarizara con las posibilidades de consulta del diccionario leyendo previamente la guía de utilización que todo diccionario debería incluir en su introducción. Pensando en el aprendizaje de los estudiantes, la labor del docente se antoja fundamental, puesto que podría aprovechar algunas de sus clases de ELE para presentar las aplicaciones del diccionario y motivar a los alumnos a su uso eficaz en autonomía fuera del aula, desarrollando un espíritu crítico en ellos y explicando las ventajas derivadas del empleo de estos materiales. Además, podría servirse de esta herramienta para proponer actividades de refuerzo (en el aula y fuera de ella) que ayudarían a los alumnos a conocer, comprender y utilizar correctamente estas expresiones discursivas del español actual.

.....  
34. Desde nuestro punto de vista, no es adecuado llamar a este apartado *sinónimos*, puesto que no existen unidades superfluas en la lengua y, por lo tanto, toda partícula posee algún contexto de diferenciación frente a otra. Pensando en una consulta avanzada, se podrían indicar de manera breve las principales semejanzas y diferencias con otras expresiones, las cuales estarían marcadas con un enlace de hipertexto que permitiera con un *clik* acceder a su entrada correspondiente. E incluso se podría relacionar cada partícula con otras de orientación argumentativa contraria del mismo paradigma.

35. Evidentemente, la elaboración de estas obras lexicográficas exige un estudio previo pormenorizado de cada signo realizado por especialistas de la disciplina que permita describir las propiedades inherentes a cada partícula y sus relaciones con expresiones análogas del español y con sus equivalentes de la lengua extranjera.

36. Aunque no se trate de una obra destinada a un público específico de estudiantes de ELE, debe destacarse la tesis doctoral (en fase avanzada de elaboración) que está realizando Anaís Holgado Lage, centrada en la elaboración de un *Diccionario de Marcadores Discursivos para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera* (DIMAELE).



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR ESPAÑA, David *et al.* (2006): *Diccionario general de la lengua española*, Barcelona: Vox.
- ALBELDA MARCO, Marta (2005): «El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros», en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf)
- ALONSO, Juan Ignacio (dir.) (2000): *Diccionario Espasa Grand: español-francés, français-espagnol*, Madrid: Espasa Calpe.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (español para extranjeros)*, Barcelona: Vox-Bibliograf/Universidad de Alcalá.
- BATTANER ARIAS, Paz (2001): *Lema: diccionario de la lengua española*, Barcelona: Spes.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS (coords.) (s.d.): *Diccionario de partículas discursivas del español*, [en línea], <http://www.dpde.es/>
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2010): *La gramática de la cortesía en español/LE*, Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ, Cristina (ed.) (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid: Espasa.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca.
- IUFM DE LORRAINE (s.d.): «Les ressources pour l'espagnol», [en línea], <http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/espagnol/index.htm>
- IZQUIERDO GIL, M.<sup>a</sup> Carmen (2007): *Español para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (dir.) (2002): *Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid: SM.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (2012): «Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1992): «Partículas y modalidad», en Günter Holtus *et al.* (eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, V. 1, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 110-124.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2010): «Las partículas discursivas en los diccionarios y los diccionarios de partículas discursivas (con referencia especial a *desde luego / sin duda y por lo visto / al parecer*)», en Elisenda Bernal *et al.* (ed.), *Estudis de lexicografia 2003-2005*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 231-257.
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2009): *Contribución al estudio de los adverbios disjuntos de valoración afectivo-emotiva en español actual*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, [en línea], <http://zaguan.unizar.es/record/2055>
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2010): «Comment expliquer la signification des particules discursives d'une langue étrangère?», *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIX, 1, 137-151, [en línea], <http://apliut.revues.org/994>
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2011): «La construcción del discurso en la clase de Español Lengua Extranjera: los marcadores de acuerdo», en J. de Santiago Guervós *et al.* (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca:

- Kadmos, vol. 1, 605-620, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0605.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0605.pdf)
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2012a): «Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine», en Carmen Hernández González *et al.* (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 681-692.
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2012b): «Les certifications en Espagnol Langue Étrangère sur le marché français», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI, 3, 42-62, [en línea], <http://apliut.revues.org/3042>
- MOLINER, María (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 2 vols.
- NOMDEDEU RULL, Antoni (2011): «El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones», en Marta Albelda Marco, *Foro de Profesores de E/LE*, VII, [en línea], <http://foro.ele.es/revista/index.php/foro.ele/article/view/131/128>
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco/Libros.
- PORTO DAPENA, José-Álvaro (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, [22ª ed.].
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- SECO, Manuel, Olimpia ANDRÉS y Gabino RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- VÁZQUEZ VEIGA, Nancy (2008): «Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas», Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 278-284, [en línea], <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516107656839611976613/031331.pdf?incr=1>

# *Tratamiento de los errores y faltas, por medio de muestras auténticas de lengua (grabaciones individuales y grupales)*

ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ  
Universidad de Guanajuato, Departamento de Lenguas

## RESUMEN

La presente comunicación atiende el uso de grabaciones audiovisuales dentro del aula, así como las investigaciones respecto a ellas. Dentro de las técnicas de autoevaluación, las de tipo monitorización, se encuentran las grabaciones, éstas permiten a los alumnos, después de verse y escucharse, intentar corregir sus errores. La intención de este trabajo es mostrar la ayuda que se realizó a los estudiantes con el tratamiento de error con el uso de grabaciones. Dado esto, dentro del plan de clase de los estudiantes del grupo 500 (B2 MCRE), del Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, México, del ciclo enero-mayo 2013; se realizaron grabaciones auténticas, sin manipulación del profesor (sin revisión, ni corrección por parte de este último).

Algunos autores han presentado las bondades del uso de grabaciones audiovisuales dentro del aula, pero es de destacar que no existe ningún libro específico con la temática de la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar tanto la comprensión auditiva como la expresión oral, así como el tratamiento del error.

Los autores abordan esta materia en forma de apartados breves o dentro de otros apartados en libros sobre la enseñanza/aprendizaje pero sólo de la comprensión oral (Brown y Yule, 1983; Ur, 1984; Rost, 1991 y 2002; Nunan y Miller, 1995; Flowerdew y Miller, 2005), sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Ur, 1997; Cassany, Luna y Sanz, 1993) o en forma de artículos (Larrañaga, 2001). Respecto a las aportaciones propiamente dichas, se observa que los principios teóricos se limitan a retomar principios generales de comprensión oral (Rost, 2002), que muchas de las explotaciones didácticas pueden ser utilizadas indistintamente con grabaciones sonoras y audiovisuales (caso de Rost, 1991 y de Nunan y Miller, 1995), y que algunas recomendaciones son excesivamente generales (Brown y Yule, 1983; Flowerdew y Miller, 2005). Cassany, Luna y Sanz (1993) presentan actividades/técnicas que explotan las posibilidades de las grabaciones audiovisuales, pero estas propuestas son más fruto de la experiencia docente que de justificaciones teóricas o empíricas sobre su razón de ser o sus beneficios, o al menos no se cita ningún estudio que avale las técnicas/actividades propuestas<sup>1</sup>.

Los autores antes mencionados, hacen referencia a uso de videos establecidos para el uso dentro del aula, pero no mencionan el uso de grabaciones auténticas por parte de los estudiantes, y mucho menos destacan el trabajo que puede desarrollarse a partir de este material.

.....  
1. Casan Núñez, Juan Carlos, *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de Lenguas Extranjeras*, 2009, pág. 51

Ahora bien los objetivos de la presente comunicación son:

- Ayudar al estudiante en el tratamiento del error.
- Que por medio de la observación de sus grabaciones el estudiante logre la autoevaluación y reconocimiento del error.
- Que el maestro distinga si el estudiante comente un error o una falta.
- Que el maestro identifique el tipo de errores encontrados en la actuación mostrada en las grabaciones.
- Que se establezca un plan de acción para el tratamiento de los errores identificados.

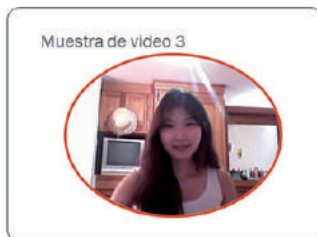
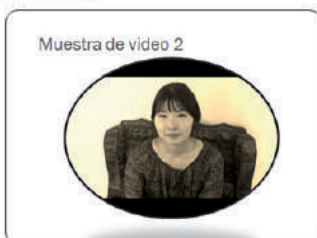
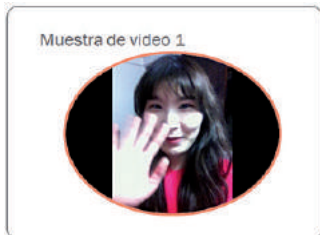


Los estudiantes primeramente realizaron una grabación individual, con tema libre y una duración de 2 a 5 minutos, la segunda grabación, fue una grabación realizada en grupo, cuyo tema es una novela, con duración de 5 a 7 minutos, creada por los estudiantes cuyo objetivo es el uso del subjuntivo. La tercera grabación consistió en la realización de un encuentro de periodistas, con duración de 5 a 7 minutos, con tema libre, el contenido al igual que las otras dos grabaciones fue determinado por los estudiantes.

Las dos primeras grabaciones se muestran en el tiempo de aula, durante este tiempo el estudiante ve y escucha lo que ha colgado en el muro de la clase (grupo cerrado de Facebook), al término de cada grabación el profesor le pide al estudiante que mencione los errores que ha detectado en sus actos de habla. Estos comentarios son realizados en el pleno de la clase, compartidos con sus compañeros, en la detección de los errores no participan los compañeros sólo el propio estudiante que los comete. El papel del profesor, será una corrección a posteriori (Asele Actas IX, 1998), dado que es un grupo de nivel avanzado y los estudiantes cuentan con los conocimientos gramaticales para detectar y corregir el error, además como es una observación de video no puede reali-

zarse una corrección inmediata. La tercera grabación tuvo la finalidad de comprobar si los estudiantes habían corregido los errores detectados en las dos primeras.

Para la presentación de esta comunicación, se eligió la presentación de la estudiante Ji Hee Beatriz Choi



Después de las grabaciones, se procedió a la identificación de los errores.

Errores identificados por cada video	Tipificación
Extraño, despacillo, atrás yo, atrás él, un(el) chico malo, arrepento, estos, cuidados	Intralingüísticos <sup>2</sup> , Interlingüísticos <sup>3</sup> , Inadecuación semántica <sup>4</sup> , Error de simplificación <sup>5</sup>
Sólo soy hija (única), Eso es Pedro. “yo” Pedro y Verónica	Interlingüísticos Inadecuación semántica
(r) leal, les guste, soy triste, les olviden, todos los tiempos (veces)	Interlingüísticos, Inadecuación Semántica

Para ayudar a la mejor comprensión de la razón de los errores, se procedió a entrevistar a un estudiante de origen coreano, que actualmente se encuentra estudiando la Licenciatura en la Enseñanza del Español, cuyo nombre es Jaeyul Lee, quien nos hizo

.....

2. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/morfologia/whitleyo2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitleyo2.htm)

3. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/morfologia/baralo\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/baralo_05.htm)

4. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/morfologia/cl\\_fernandezo2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/cl_fernandezo2.htm)


5. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)

las siguientes precisiones en cuanto a la lengua materna de la estudiante, cuyos videos mostramos:

- En coreano sólo cambia una vocal, en el caso del género y es común equivocarse pero trasciende el significado final.
- Para los demostrativos sólo hay neutro.
- No existen los diminutivos.
- No hay distinción entre artículos definidos e indefinidos.
- Sólo existe el sonido “l”, la “r” no existe.
- Veces y tiempos son palabras equivalentes.

Dado que las grabaciones, fueron muestras auténticas, donde los estudiantes eligen lo que desean presentar y lo hacen sin previa corrección del profesor, su apreciación ante esta forma de trabajo es muy importante, a continuación algunos de sus comentarios.

### Comentarios de los estudiantes



- Fue extraño escucharme, nunca antes lo hice.
- Ahora me gusta ver mis videos y pongo cuidado al hablar.
- No sabia que cometia esos errores.
- Mis amigos nunca me corrigieron.
- Es muy divertido hacer está actividad.
- Me ponía muy nerviosa grabarme y más escucharme

## CONCLUSIONES

Al final de las tres muestras de grabaciones, se propusieron a los estudiantes los siguientes mecanismos para la corrección del error:

- Creación de carteles. El profesor, después de haber identificado si el estudiante comete un error o una falta, elaboró un cartel que se ubicó en el aula, con el que se pretende ayudar a los estudiantes a evitar los errores comunes.

## Muestra de carteles

The image shows three educational posters. The first poster, titled 'Aun así', discusses demonstrative adjectives and provides examples like 'aquella', 'ese', 'aquel', 'aquella', 'ese', 'aquel', 'aquellos', 'aquellas', 'ese', 'aquellos', 'aquellos', 'esas', 'aquellas', 'esas', 'aquellos', 'aquellos'. The second poster, titled 'Demostrativos femeninos, masculinos', lists singular and plural forms for masculine, feminine, and neuter. The third poster, titled 'Pronombres con preposición', explains how prepositions change and provides a table of prepositions and their corresponding pronouns, along with a list of common errors.

**Aun así**

**Demostrativos femeninos, masculinos**

**Pronombres con preposición**

PREPOSICIÓN	PRONOMBRES
A	El
De	El, ella
En	Ellos
Para	Miembros / de
Por	Miembros / de
Sin	Ellos, ellas
Contra	Ellos, ellas
Desde	Ellos, ellas
...	...

- Formulación de una gramática de errores, en la que se consideren los diferentes tipos de error, identificados en las grabaciones con su respectiva explicación, esta actividad fue realizada por los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, G. y G. YULE (1983): *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*, Cambridge: CUP.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.
- FLOWERDEW, J. y L. MILLER (2005): *Second Language Listening*, NY: CUP.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2001): «La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva», *Carabela*, 49, 55-76.
- NUNAN, D. y L. MILLER (eds.) (1995): *New Ways in Teaching Listening*, Alexandria (EE.UU.): TESOL
- ROST, M. (1991): *Listening in Action*, London: Prentice Hall International.
- ROST, M. (2002): *Teaching and researching listening*, Harlow (UK): Pearson Education.
- UR, P. (1997): *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: CUP.





# *Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE.*

## *¿Usamos el diccionario?: Recurso electrónico de formación<sup>1</sup>*

MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO  
Universidad de Jaén

### RESUMEN

El recurso electrónico de formación lingüística *¿Usamos el diccionario? Plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española* (Jaén, 2013) se presenta como un proyecto de innovación docente diseñado dentro del ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas.

El diccionario se presenta al usuario, en general, y al estudiante de lengua española como lengua extranjera, en particular, como una herramienta de análisis y reflexión para el conocimiento de la lengua. Esto es posible ya que, por excelencia, en el diccionario convergen descripciones lingüísticas que obedecen a los tres niveles de análisis lingüístico, de este modo, se supera y a la enseñanza de lenguas, para adquirir y perfeccionar destrezas lingüísticas en el currículo de ELE.

### I. INTRODUCCIÓN

Nadie pone en duda hoy en día que el manejo del diccionario constituye un objetivo imprescindible en la formación cultural de cualquier ciudadano medio. Ese manejo del diccionario se inicia en las primeras etapas educativas del niño y se prolonga a lo largo de su existencia en la utilización de los diccionarios más prestigiosos de nuestra lengua, o bien en el uso de uno o varios diccionarios en otras lenguas, si este ciudadano culto medio ha decidido estudiar idiomas.

Si a esto añadimos que en la actualidad nuestros diccionarios modernos basan el estudio y descripción de la lengua en los principios establecidos por la Lingüística, no cabe duda de que el diccionario, desde esta perspectiva, es una herramienta verdaderamente ventajosa en el ámbito de conocimiento de las lenguas, en general, y de la lengua española, en particular. Las innovaciones que se están introduciendo como consecuencia de la aplicación de principios teóricos lingüísticos han supuesto que en el diccionario se tenga en cuenta la lengua hablada y los niveles diafásicos y diastráticos del lenguaje, se introduzcan, no solo unidades léxicas, sino también morfemas ligados (sufijos y prefijos o lexemas no autónomos que entran en la formación de compuestos), así como otro tipo de unidades tales como acrónimos, siglas, hipocorísticos o formas elípticas, así mismo se presta mayor atención a las relaciones léxico-semánticas y la sintaxis (con la incorporación del régimen preposicional o construcciones más frecuentes de verbos, adjetivos y numerosos sustantivos). Por otro lado, la aplicación de métodos

.....  
1. Este trabajo se encuadra dentro de los llevados a cabo para el proyecto de investigación "El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia". PID28\_20113. Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado.

estadísticos y de la informática está suponiendo que se establezca mejor la frecuencia de uso de las palabras, así como que haya un mayor rigor en cuanto a la variedad de fuentes utilizadas. De modo que el diccionario, sin duda, es una herramienta que puede ofrecer muchas utilidades a un público muy variado.

Si nos centramos en un usuario concreto, en este caso, el estudiante de lengua española como lengua extranjera, el diccionario bien puede ser una herramienta útil en el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE (cf. Hernández, 2000). Y esto no solo en tanto a los diccionarios bilingües se refiere, tipo de diccionario habitualmente más usado entre este tipo de usuarios, si no, de manera más concreta y específica, en tanto al diccionario general monolingüe se refiere.

Llegados a este punto es necesario destacar que el usuario de diccionario necesita de una instrucción previa de su uso, esto con el fin de obtener toda la información que ofrece y sacar, así, el máximo rendimiento a esta herramienta de consulta. Sin embargo, realmente no existen líneas de actuación dentro de la formación en ELE configuradas para el conocimiento de los diccionarios de español, es más, incluso dentro de la misma carrera académica en estudios filológicos o lingüísticos en España no está generalizada dentro del currículo académico la dedicación a este propósito formativo.

No obstante, la universidad española ha puesto en marcha mecanismos de actualización con el ámbito de actuación en Innovación Docente que permiten crear distintos tipos de modalidades educativas que enriquecen los entornos de aprendizaje (cf. Santamaría Lancho/Sánchez-Elvira, 2013).

Así en este caso, el espacio de un Proyecto de Innovación Docente<sup>2</sup> ha servido para desarrollar una herramienta electrónica, a saber: *¿Usamos el diccionario? Plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española* (Jaén, 2013) como recurso formativo complementario con el fin de instruir al estudiante de lengua española en las posibilidades de autoaprendizaje en destrezas lingüísticas que ofrecen nuestros diccionarios generales monolingües del español.

El Proyecto se muestra como un proyecto interdisciplinar y ha desarrollado su contenido de forma transversal tomando como modelo de instrucción los contenidos descriptivos y teóricos que pertenecen a cada uno de los tres niveles de análisis lingüístico básico en la descripción de una lengua, a saber, fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico, al tiempo que se atiende tanto a una perspectiva diacrónica como sincrónica, así como a las distintas variedades lingüísticas, esto es, diafásica, diastrática y diatópica<sup>3</sup>.

Para conseguir la capacitación del estudiante, este proyecto transversal de enseñanza/aprendizaje de la lengua española ha desarrollado la creación de material multimedia

2. Moreno, M.<sup>3</sup>-Á., Contreras, N., Torres, M. y Á.-L. García (2011-2013): "El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia". PID28\_201113. Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado.

3. La experiencia tanto de trabajo de investigación, en colaboración con el alumnado y de difusión de los resultados, en general, se ha hecho atendiendo a las tres perspectivas y enfoques que se ofrecen en la herramienta, esto es, 1) sincronía, 2) diacronía y 3) variedades, habiendo sido estas mismas los espacios de trabajos particulares de los profesores Moreno Moreno, Torres Martínez y Contreras Izquierdo, respectivamente.

vario, centrado especialmente en la modalidad de aprendizaje por tareas focalizadas en el diccionario monolingüe. Para ello, la tarea se presenta como una iniciativa estructurada y planificada con objetivos precisos, se plantea, de este modo, como el proceso de una actividad dirigida de manera intencional, diseñada con un objetivo específico. Al presentarse las tareas a los estudiantes en formato multimedia se facilita el monitoreo, así como la continua supervisión de que la tarea está puesta en acción y se progresa paulatinamente. De este modo, el plano de actuación requiere que un ordenador personal desempeñe la función de tutor, facilitando al estudiante materiales diseñados para adquirir las destrezas lingüísticas previstas. Entendemos que es un medio motivador poner al alcance del aula una serie de recursos informáticos, que en muchas ocasiones facilita y/o mejora el desarrollo de tareas y situaciones de aprendizaje, convirtiéndose en un apoyo fundamental del método a utilizar por el profesorado y fomento de la independencia.

## 2. EL ESPACIO B-LEARNING

A tenor del interés de trabajar dentro de un plano interdisciplinar, se ha contado con las prestaciones de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, dado que la tecnología, de manera muy especial está provocando un replanteamiento de la cuestión educativa (cf. Hurtado/Soto, 2005 y/o Herrera/Conejo, 2009), especialmente, en lo que a enseñanza y aprendizaje de lenguas se refiere. En este sentido, el uso de las tecnologías por parte del profesor sirve definitivamente de apoyo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el currículo de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, ya que permite la confección de una tipología de herramientas digitales a partir de las destrezas lingüísticas que se persiguen apoyar y desarrollar. Se crea así lo que ha venido a denominarse “el espacio *B-learning* o *Blended Learning*”, esto es, un espacio docente en donde se da la modalidad presencial combinada con el uso de tecnologías (cf. Bartolomé, 2004).

No obstante, está claro que las posibilidades las proporcionan no solo la tecnología, sino la totalidad del entorno, incluido profesor, estudiantes y otros recursos, así como la interacción de estos factores en conjunto en los procesos del aula. En este sentido, la viabilidad de este marco interdisciplinar se consigue especialmente por el perfil del estudiante actual. Los estudiantes de hoy poseen características que los estudiantes nunca antes habían tenido, son lo que ha venido a llamarse “nativos digitales” (cf. García *et alii*, 2005), nacidos en la era de la electrónica y usuarios permanentes de tecnologías para satisfacer información, entretenimiento y comunicación.

Aprovechando esto, la herramienta electrónica *¿Usamos el diccionario?* (Jaén, 2013) ha desarrollado los medios para el aprendizaje, análisis y descripción de la lengua española apoyado en el uso de las TIC<sup>4</sup>, teniendo muy en cuenta conceptos tales como el

.....  
4. Para ello se optó por utilizar una herramienta de desarrollo de *e-learning* de las muchas que hay disponibles en este caso la herramienta *CourseLab 2.4*, elegida por su facilidad de manejo, por ser gratuita, y por la flexibilidad que proporciona en cuanto a variedad de tipos de preguntas y controles y posibilidades de personalización de los contenidos. Para la elaboración del material multimedia, se valoraron distintas opciones. Desde un primer momento, se descartó la posibilidad de hacer un desarrollo exclusivo para plataforma Windows, ya que si bien es cierto que es el sistema operativo mayoritario hoy en día, no lo es menos que otras opciones (MacOS, sistemas basados en GNU/Linux) que están tomando cada vez más fuerza, así como los dispositivos móviles avanzados, que en muchos casos suplen a las computadoras tradicionales (tabletas y Smartphones). *CourseLab* estructura un curso en módulos, cada uno de los cuales está compuesto de una serie de páginas que pueden al-

constructivismo, el enfoque orientado a la acción, la significatividad del aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la autonomía del aprendiz, las estrategias y el aprendizaje por descubrimiento 2.º, la relevancia del aprendizaje informal, etc. No cabe duda de que la integración de las herramientas TIC en la docencia pone al alcance el alumno y del profesor una nueva metodología y la posibilidad de una nueva presentación de los materiales y ejercicios a desarrollar (plataformas virtuales, páginas web, blog, etc...). Y dentro del espacio curricular de ELE la integración de los materiales permite darse en un conjunto mayor, proporcionando una visión global, íntegra y totalizadora de la lengua española, en donde solo se discrimina, según los intereses particulares del estudiante, esto como ya hemos señalado, entre el enfoque sincrónico o diacrónico, esto es, en tanto si el alumno quiere acercarse a la lengua en su aspecto estático, en un momento dado de su existencia histórica o desde el desarrollo o sucesión de los hechos lingüísticos a través del tiempo.

Así los materiales didácticos elaborados y publicados como: *¿Usamos el diccionario? Plataforma para el autoaprendizaje para la Lengua española* (Jaén, 2013) se caracterizan por:

1. ofrecer un diseño informático de interfaz amigable que permite la participación activa del estudiante, aprender de forma autónoma e individualizada y lograr el aprendizaje en un ambiente relajado y/o divertido.
2. proponer actividades facilitadoras para la activación de la tarea, el sostenimiento de la motivación y el grado de perseverancia para conseguir los resultados o expectativas pertinentes para cada individuo. Entre las herramientas usadas: La web, bibliotecas virtuales, diccionarios digitales, corpus lingüísticos informatizados, etc., que permiten el acceso a una cantidad ingente de información, pero debidamente dirigida (profesor/material multimedia/ordenador). Se trata de optimizar los recursos de internet haciendo hincapié en la preselección y la organización de manera que tanto el estudiante como el profesor se centren en el uso de los recursos, facilitando el autoaprendizaje.
3. presentar ejercicios con herramientas o programas informáticos diseñados para el análisis y la descripción de la lengua española: *lematizadores* (programas que reconocen las formas flexionadas de las unidades léxicas automáticamente y las identifican con un lema, tal como se representa la unidad léxica en los diccionarios tradicionales), *analizadores o etiquetadores morfológicos* (programas analizadores que reconocen la categoría gramatical de cada unidad, lo que permite un análisis morfológico y sintáctico por el que una voz como cuenta, puede ser identificada automáticamente como sustantivo femenino o como tercera persona singular de Presente de Indicativo del verbo *contar*), *programas de proximidad sintáctica* (programas que obtienen información de voces con frecuencia alta de aparición en el entorno de una unidad; estas voces pueden ser reconocidas como sustitutos, cercanos a la sinonimia, antónimos, combinaciones de varios tipos o establecer diferencias entre voces de semántica cercana)<sup>5</sup>.

---

bergar distintos tipos de contenidos multimedia, incluyendo texto, imágenes, animaciones, preguntas de distintos tipos, etcétera. Permite además incluir retroalimentación en las preguntas, de forma que los alumnos puedan entender por qué una respuesta está mal, y organizar las preguntas por objetivos y guardar los resultados, de manera que al final de cada módulo es posible mostrar al alumno su grado de éxito en cada objetivo.

5. *Flexionador y lematizador de palabras del español* (etiquetador morfológico - analizador morfológico). Disponible [en línea]: <http://www.gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogemeo2/lematiza.htm>; *Conjugador verbal*. Disponible [en línea]: <http://www.mystilus.com/VerbConjugator>; *Generador morfosintáctico*. Disponible [en línea]: <http://www.mystilus.com/MorphosyntacticAnalyzer>.

4. Así como, ofrece *test de autoevaluación*: que ayudan a completar los pasos del proceso al detectar necesidades o carencias, preferencias y motivaciones del estudiante.

### 3. APRENDIZAJE POR TAREAS Y NIVELES FOCALIZADOS EN EL DICCIONARIO MONOLINGÜE

Para conseguir la capacitación del estudiante se ha llevado a cabo la creación de material multimedia vario<sup>6</sup>, centrado especialmente en la modalidad de aprendizaje por tareas focalizadas en el diccionario monolingüe. Y ello por dos razones principalmente: la primera, porque el diccionario en sí es una obra que por principio persigue una finalidad didáctica, pedagógica, pues se trata de una obra de consulta, esto es, concebida para resolver las dudas que se le pueden presentar al usuario de la lengua, como hablante, pero también como oyente. Y la segunda, porque el diccionario es la obra de descripción lingüística por excelencia, ya que en ella convergen datos descriptivos propios de los tres niveles lingüísticos, a saber, nivel fonético-fonológico, nivel morfosintáctico y nivel léxico-semántico (cf. Rivera, 2005; Santamaría, 1998 y 2004; y Ruíz Martínez, 2004).

Tanto es así, que en la actualidad es necesario entender, como bien señala Luis Fernando Lara (2004) que: “el diccionario ha de verse en su realidad, como un producto lingüístico, como un fenómeno verbal complejo y no solamente como resultado de la puesta en práctica de los métodos lexicográficos”. Es así que se ofrece como una herramienta que presenta muchas utilidades a un público muy variado ya que es una poderosa herramienta de impresionante variedad informativa. Su utilidad y rendimiento para el usuario puede llegar a ser múltiple: desde ser complemento para la mejora del conocimiento de nuestra lengua, una herramienta para enseñanza de segundas lenguas, incluso, servir de herramienta útil para resolver problemas de traducción. Para lo cual, la práctica lexicográfica ha desarrollado una amplia tipología de diccionarios con el fin de adaptarse y servir a los intereses de los usuarios.

Si nos centramos en un usuario concreto, en este caso, el estudiante de español como lengua extranjera, es necesario indicar, como bien señala J. Prado Aragonés que:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el diccionario, tanto bilingüe como monolingüe, desempeña un papel fundamental como instrumento de consulta, cuyo valor didáctico ha sido puesto de manifiesto reiteradamente [...], pues, si bien su finalidad esencial es la de ayudar a quien lo consulta, [...] también lo es la de ser un excelente vehículo de transmisión de aspectos culturales, pues la información contenida

6. En los apéndices que se adjuntan se puede observar la gran variedad de aspectos tratados, a saber: 1. SINCRONÍA; 1.1. *Nivel fonético-fonológico*; 1.1.1. Fonética-fonología; 1.2. *Nivel morfosintáctico*; 1.2.1. Categoría gramatical; 1.2.2. Unidades pluriverbales (I); 1.2.3. Normas de empleo morfofuncional; 1.3. *Nivel léxico-semántico*; 1.3.1. Construcción y régimen preposicional; 1.3.2. Citas y ejemplos; 1.3.3. Léxico-semántica. — 2. DIACRONÍA; 2.1. *Nivel fonético-fonológico*; 2.1.1. Paréntesis etimológico; 2.1.2. Extranjerismos; 2.1.3. Doble acentuación; 2.2. *Nivel morfosintáctico*; 2.2.1. Gramaticalización y lexicalización; 2.2.2. Leísmo, laísmo y loísmo (I); 2.2.3. Fórmulas de tratamiento; 2.3. *Nivel léxico-semántico*; 2.3.1. Voces o acepciones anticuadas; 2.3.2. Cambio semántico; 2.3.3. Dobletes léxicos; 2.3.4. CORDE; 2.3.5. Homonimia y polisemia; 2.3.6. Unidades pluriverbales (II). — 3. VARIEDADES; 3.1. *Nivel fonético-fonológico*; 3.1.1. Seseo-ceceo; 3.1.2. Yeísmo; 3.1.3. Aspiraciones; 3.2. *Nivel morfosintáctico*; 3.2.1. Leísmo, laísmo y loísmo (II); 3.2.2. Voseo; 3.2.3. Queísmo-dequeísmo; 3.3. *Nivel léxico-semántico*; 3.3.1. Léxico dialectal; 3.3.2. Léxico coloquial; 3.3.3. Léxico técnico.

en los mismos no sólo es lingüística, sobre el significado, uso y función de las palabras que sirven para nombrar la realidad, sino también extralingüística ya que en sus páginas además se incluye, transmite y difunde información enciclopédica y cultural que nos habla de la realidad designada por esas palabras (Prado Aragonés, 2005: 705).

Por tanto, como decimos, no solamente constituye el conjunto de las unidades léxicas de una lengua debidamente descritas, sino que además es patrimonio de todos los hablantes y, en buena medida, depositario del espíritu de ese pueblo. En el ámbito de ELE todos los profesores coinciden en la necesidad de usar el diccionario más frecuentemente, y especialmente, utilizarlo más razonablemente, esto es, conociendo todas las posibilidades de consulta que ofrece un uso correcto.

En este sentido, uno de los propósitos principales del Proyecto *¿Usamos el diccionario?* ha sido proporcionar un acceso al estudio completo de la lengua española, un aprendizaje por tareas focalizadas en el diccionario monolingüe, a las que se puede acceder desde una perspectiva sincrónica y una perspectiva diacrónica, al tiempo que también se puede acceder a las distintas variedades lingüísticas. Así como, posibilidades de estudio y descripción de la lengua a través de distintos niveles lingüísticos, como son: el nivel fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico. En este sentido, el diccionario se exhibe como la herramienta de análisis lingüístico que supera la especificación y exclusividad temática de los manuales de estudio que están al alcance el alumno. Esta capacidad de análisis lingüístico queda expuesta de forma esencial en el nivel de análisis microestructural. Y esto porque la estructura básica del artículo lexicográfico ofrece una estructura plenamente lingüística. Esto es, en la estructura mínima exigida al artículo lexicográfico del diccionario de lengua: *entrada – categoría – definición*. La *entrada* se corresponde en teoría lingüística con el significante, es decir, con la forma; representa el conjunto de rasgos fonológicos. La *definición*, por el contrario, se corresponde con el significado, es decir, con la sustancia; representa el conjunto de rasgos semánticos. La *categoría*, por su parte, es, precisamente, el cordón umbilical que une el diccionario al sistema lingüístico, a la lengua; se trata de la representación del signo lingüístico como unidad funcional de la lengua. La categoría representa en sí el rasgo morfológico, lleva implícita la función de la voz dentro del sistema de la lengua, así como las reglas de combinación.

Es de este modo que partiendo del conocimiento previo de esta estructuración lingüística en la estructura base del diccionario y conociendo el modo de acceso a la información, el diccionario puede ofrecer al usuario experto un gran rendimiento informativo<sup>7</sup>. Pues, sin duda, la estructura base del artículo lexicográfico es una de las mayores ventajas en tanto a descripción lingüística que presenta este tipo de obras.

### 3.1. ACCESO A LA INFORMACIÓN DEL NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

Así en la *entrada*, como ya hemos indicado, nos encontraremos los rasgos fonológicos que describen la voz consultada en cuestión. En este caso, cabe señalar que dada la naturaleza fonética-fonológica de la lengua española, no es habitual hallar transcripción

.....  
7. La experiencia, en general, ante la observaciones de uso que hemos tenido con los alumnos demuestran que el material sí permite eficazmente que el alumno descubra, comprenda y valore la importancia del estudio de la lengua mediante el uso del diccionario (cf. Torres, 2012).

fonética en nuestros diccionarios. No obstante, esta es una información que aparece implícita en la *entrada*.

Es esta otra cuestión en donde es necesario el entrenamiento y puesta en contacto con el método informativo del diccionario. Debemos saber que los diccionarios ofrecen información al usuario tanto de modo explícito como implícito. Esto especialmente, porque su construcción descansa en un principio de rentabilidad informativa: más información en menor espacio y de forma rápida. Y, aunque la accesibilidad a un diccionario alfabético es directa, la estructura de acceso está condicionada a la metodología lexicográfica. Es así, que en este caso, la información fonética-fonológica que descansa en la *entrada* y está condicionada al proceso de lematización y sometida al orden alfabético. No obstante, a veces, aparecen marcas de indicación ortográfica por las características especiales y/o particulares que puede presentar una palabra.

No obstante, hay diccionarios en donde la información fonética, sí es un elemento básico y explícito de la estructura del diccionario, esto es así, por las características específicas del usuario que demanda estos diccionarios. Hablamos de los diccionarios didácticos, en especial, los dedicados a la enseñanza del español. La información fonética puede ofrecerse de forma varia y son los soportes electrónicos los que ofrecen más posibilidades con sistemas de audio incluidos.

### 3.2. ACCESO A LA INFORMACIÓN DEL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

En cuanto a los tipos de información de tipo gramatical que se incluyen en los diccionarios, la más tradicional es la *categoría gramatical*. Como ya hemos señalado, el artículo lexicográfico se articula en torno a la categoría gramatical que une la palabra aislada con el lenguaje real. Su representación se hace mediante *abreviaturas* situadas inmediatamente después de la entrada. No obstante, es habitual que los diccionarios tengan ausencia de categoría o grado cero de información gramatical, por lo que esta información aparece de forma implícita, expresa con la subcategorización y con la definición. Es así que dado que muchos diccionarios solo marcan la subcategoría, en ella queda representada también de forma implícita la categoría. Así para marcar un verbo es suficiente la marca de (*tr./intran.*) que implícitamente informa de la categoría gramatical de *verbo*. (cf. Ahumada, 1998)

La inclusión de la categoría gramatical es considerada un elemento imprescindible para conocer la caracterización morfosintáctica del léxico registrado. Tanto que esto nos permite, tras una rápida mirada a la lista de abreviaturas de marca de categoría gramatical y lingüística, conocer qué tipos de palabras han sido utilizadas para configurar un diccionario y en qué manera esta elección condiciona la obra.

La información gramatical es tan importante dentro del diccionario que incluso incluye palabras que no pueden ser definidas, sino solo explicadas gramaticalmente. Estas unidades, a diferencia de las unidades léxicas, carecen de valor semántico y están dotadas tan solo de valor formal y funcional<sup>8</sup>.

8. "Las unidades de relación tienen su propio sitio en la gramática, especialmente en la morfología y en la sintaxis; pero no pue-



Así mismo, dentro del nivel morfosintáctico, cabe señalar la incorporación al artículo lexicográfico de unidades pluriverbales. Éstas aparecen como subentendidas en el artículo lexicográfico (cf. Robles, 2007), después de todas las acepciones de la voz. Para localizarlas en el interior del artículo lexicográfico, los diccionarios han recurrido tanto a la ubicación (al final del artículo) como a la tipografía (en negrita).

No obstante, para la localización de la unidad pluriverbal en el diccionario no podemos acudir al orden alfabético, sino que se ha establecido un criterio en el que se atiende a la palabra gramatical más fuerte, siguiendo el siguiente orden de preferencia: primero *sustantivo*, seguido de *verbo*, *adjetivo*, *pronombre*, y por último, *adverbio*.

Sin duda, la recogida de ese material supone la presencia de un referente lingüístico de representación social y cultural en el diccionario, que forma parte de la tradición lingüística y está condicionado fuertemente por la situación y el contexto.

Así mismo, a medio camino entre la información gramatical y semántica, el diccionario suele recoger, frecuentemente, información sobre construcción y régimen preposicional de la palabra descrita (cf. Azorín/Martínez Linares, 1994-1995 y Cos Ruiz, 2004). Dicha información determina la arquitectura sintáctica en la cual la voz actúa y pone de manifiesto su atribución semántica. Cada vez son más los diccionarios que marcan esta información de forma explícita, en muchas ocasiones, como añadido explicativo a la definición.

De igual forma, en muchos de nuestros diccionarios el usuario puede hallar en la descripción de la voz cómo se incorporan elementos informativos como son los *ejemplos* o las *citas*. El lugar reservado al ejemplo suele ser el inmediato a la definición y habitualmente aparece con una tipografía diferente (generalmente en cursiva). Estos elementos deben ser ilustrativos del uso de la palabra, lo que hace que el contenido lingüístico sea más patente para el usuario. En general el ejemplo ofrece tres niveles de información al usuario: 1) permiten reintroducir al lector en el contexto real de donde fue sustraído el ejemplo; 2) proveen de contorno sintáctico al vocablo en cuestión, explícita o implícitamente; y 3) son vehículo para la transmisión indirecta de datos culturales y sociales.

### 3.3. ACCESO A LA INFORMACIÓN DEL NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Finalmente, la información por excelencia de un diccionario será la de tipo léxico-semántico, al fin y al cabo es el fin último de la obra. En el enunciado definicional vamos a encontrarnos con la carga semántica del artículo lexicográfico.

Es necesario señalar que definir los elementos léxicos de una lengua entraña una gran dificultad. Esta labor predispone al lexicógrafo a desarrollar capacidad y disposición para ello y le lleva a la necesidad de ejecutar su trabajo con gracia y destreza y a desarrollar un “arte” dispuesto, en muchas ocasiones, con ingenio y maña. Una ardua

---

den quedar ausentes del diccionario, ya que se trata de unidades constantemente presentes en la comunicación [...] Tales unidades se caracterizan básicamente por su función, por pertenecer a inventarios absoluta o relativamente cerrados, por expresar relaciones abstractas o intralingüísticas y por su mayor frecuencia proporcional en el discurso” (Fernández-Sevilla, 1974: 20).



tarea, como bien señala Manuel Seco, pues: “[La definición] es a la vez que la médula del artículo lexicográfico, la tarea más ardua que le toca al lexicógrafo, tarea cuya delicadeza, cuya complejidad y cuya aspereza reconocen no solo los oficiales de este arte, sino los lingüistas todos y los pensadores” (1987: 20).

Así mismo, se ha de conocer que:

Los nombres y la mayor parte de los verbos, adjetivos y adverbios, por tratarse de categorías semánticamente cargadas, dan lugar a artículos con un elevado índice de información semántica, mientras que los determinantes, pronombres, conjunciones, preposiciones y algunos adverbios, a la vez que la interjección, propician artículos en los que el índice de información semántica es mínimo y muy alto el correspondiente a la información gramatical. (Ahumada, 1898: 55).

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Una vez expuesto todo esto, está claro que es absolutamente necesaria una instrucción previa y precisa sobre el manejo y acceso a la información del diccionario. De ello dependerá nuestro éxito o nuestro fracaso como usuarios del mismo.

Absolutamente convencidos de esto es que hemos desarrollado el proyecto “¿Usamos el diccionario?” con el fin de facilitar y desarrollar de forma adecuada y necesaria la mejora del aprendizaje de la lengua, así como, poner al alcance del estudiante de lengua española un lucrativo y ventajoso instrumento de descripción lingüística como esta herramienta creada *ad hoc*.

El material multimedia creado facilita el conocimiento de la lengua de manera íntegra y totalizadora, esto, como hemos visto, a través del diccionario, en donde solo se discrimina, según los intereses particulares del estudiante de lengua española, por lo que bien puede ser incorporado dentro un programa docente como complemento a las clases de español a alumnos extranjeros o, simplemente, como formación complementaria para cualquier estudiante de la lengua española interesado en alcanzar mayor conocimiento y dominio de ésta.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Ignacio (1988): «Información gramatical implícita en la definición lexicográfica», *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 43/1, 81-94, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/43/TH\\_43\\_001\\_081\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/43/TH_43_001_081_0.pdf)
- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores y M.<sup>a</sup> Antonia MARTÍNEZ LINARES (1994-1995): «Léxico y sintaxis en los diccionarios monolingües del español», *Estudios de lingüística*, 10, 227-246, [en línea], [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6390/1/ELUA\\_10\\_12.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6390/1/ELUA_10_12.pdf)
- BARTOLOMÉ, Antonio (2004): «Blended Learning. Conceptos básicos», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20, [en línea], [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articulos-html/o4\\_blended\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articulos-html/o4_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf)

- CAMACHO NIÑO, Jesús (2013): “Reseña a: Moreno Moreno, M.<sup>a</sup> Águeda, Contreras Izquierdo, Narciso M., Torres Martínez, Marta y García Fernández, Ángel L. (2013): *¿Usamos el diccionario? Plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén. ISBN 978-84-8439-715-1”, *Revista Études Romanes de Brno* ( eskárepublika), 34/2.
- COS RUIZ, F. Javier de (2004): «La información sintáctica en las gramáticas y los diccionarios de ELE: propuesta de explicación del complemento predicativo», en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla 22-25 de septiembre de 2004)*, 280-287, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0278.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0278.pdf)
- GARCÍA, Felipe *et al.* (2005): «Nativos digitales y modelos de aprendizaje», en *IV simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos educativos reutilizables (spdece)*, (Barcelona, 19-21 de octubre), [en línea], <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- HERNÁNDEZ, Humberto (2000): «El diccionario en la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros)»; en *ASELE. Actas XI*, 93-103, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0093.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf)
- HERRERA, Francisco y Emilia CONEJO (2009): «Tareas 2.0.: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera», *Marco ELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 9, 1-20, [en línea], [http://marcoele.com/descargas/9/herrera\\_conejo.tareas2.0.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf)
- HURTADO, M.<sup>a</sup>-Dolores y Francisco J. SOTO PÉREZ (coords.) (2005): *Tecnologías de ayuda en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, [en línea], [http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/tecnologia\\_de\\_ayuda\\_1.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/tecnologia_de_ayuda_1.pdf).
- MORENO MORENO, M.<sup>a</sup>-Águeda, Narciso CONTRERAS IZQUIERDO, Marta TORRES MARTÍNEZ y Ángel-L GARCÍA FERNÁNDEZ (2013): *¿Usamos el diccionario? Plataforma para el autoaprendizaje para la Lengua española*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Deportes y Proyección Institucional.
- RIVERA GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup>-Rocío (2005): «¿Se puede enseñar fonética con un diccionario?», en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, (Sevilla 22-25 de septiembre de 2004)*, 733-740, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0731.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0731.pdf)
- ROBLES I SABATER, Ferrán (2007): «Fuentes para el estudio del tratamiento de la fraseología en la lexicografía monolingüe y bilingüe», *Linred: Lingüística en la Red*, 5, [en línea], [http://www.linred.es/informacion\\_pdf/informacion15\\_04072007.pdf](http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion15_04072007.pdf)
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana-M.<sup>a</sup> (2005): «El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español», en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla 22-25 de septiembre de 2004)*, 785-791, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0783.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0783.pdf)
- SANTAMARÍA LANCHO, Miguel y Ángeles SÁNCHEZ-ELVIRA (coords.) (2013): *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*, Madrid, UNED.
- SANTAMARÍA PÉREZ, Isabel (1998): «El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe», *Estudios de lingüística*, 12, 299-319, [en línea], [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6341/1/ELUA\\_12\\_17.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6341/1/ELUA_12_17.pdf)

- SANTAMARÍA PÉREZ, Isabel (2004): «La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje: reflexiones a partir del verbo», *Estudios de lingüística*, 1, (n° extra dedicado a: el verbo), 559-580, [en línea], [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9798/1/ELUA\\_Anexo\\_2\\_27.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9798/1/ELUA_Anexo_2_27.pdf)
- TORRES MARTÍNEZ, Marta (2013): «Los alumnos sinohablantes ante el estudio histórico de la lengua española: dificultades, retos y alguna propuesta», en *Dificultades de la lengua española para sinohablantes. Actas III Encuentro de Profesores de Español para sinohablantes*, Jaén: Universidad de Jaén.
- TORRES MARTÍNEZ, Marta (en prensa): «El diccionario como herramienta útil en el proceso enseñanza/aprendizaje: Materiales didácticos multimedia», en *V Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica: lingüística y diccionarios. (Getafe (Madrid), del 24 al 27 de junio de 2012)*.
- TORRES MARTÍNEZ, Marta (en prensa): «Aprovechamiento didáctico de la red: en torno al diccionario monolingüe», en *XVI Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. (Granada, del 21 al 23 de noviembre de 2012)*.
- WebSoft Ltd. (s.d): *CourseLab*, [en línea], <http://www.courselab.com>.



# *Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón*

CONCHA MORENO  
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio - GRUPO GIDE  
SAE OCHIAI  
Universidad Dokkyo - Grupo GIDE

## **RESUMEN**

En esta comunicación presentamos un proyecto que realiza el grupo GIDE en Japón: elaborar un modelo de contenidos apropiado a los alumnos que estudian español como segunda lengua extranjera<sup>1</sup> en las universidades japonesas. Es un intento de proponer un modelo diferente del tradicional, en el cual el mayor interés del profesorado sigue siendo la transmisión de conocimientos lingüísticos, sobre todo de la gramática; en cambio, en el nuestro le damos más relevancia a la comunicación centrada en sus factores humanistas: desarrollo intelectual y preparación para un mundo globalizado. Para ello intentamos dar prioridad a los contextos socioculturales y objetivos comunicativos que surgen en ellos.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Hace más de seis años que el grupo GIDE, “Grupo de Investigación de la Didáctica del Español”, trabaja con el proyecto de elaborar un modelo de contenidos adecuado para los estudiantes japoneses con el fin de mejorar la enseñanza del español en Japón. El objetivo de nuestra comunicación es presentar este modelo justificándolo a través del contexto japonés, tan diferente del europeo, que nos lleva a distanciarnos ligeramente del MCER.

Con el término “un modelo de contenidos” queremos decir un marco de referencia para responder a la pregunta “¿qué enseñar?” en el currículo de un curso de idiomas; dicha pregunta siempre debe contestarse relacionándola con estas otras tres: “¿para qué enseñar?”, “¿cómo enseñar?” y “¿cómo evaluar?”. Por ello, hablaremos no solo de los contenidos sino también de los objetivos y los métodos para llevarlos al aula.

## **2. EL CONTEXTO JAPONÉS**

### **2.1. DOS TIPOS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES**

En Japón hay más de 750 universidades dentro de las cuales solo disponen de departamentos de español menos de 20, mientras que en más de 200 universidades la clase de español se imparte como segunda lengua extranjera, después del inglés, formando par-

.....  
1. Esta denominación quiere decir que el español es la segunda lengua extranjera tras el inglés, que es la primera.

te de estudios generales aparte de las asignaturas troncales. Después del 1991, cuando se rectificaron las leyes educativas que controlaban los currículos universitarios, cada universidad tiene libertad de decidir sus programas, pero en la mayoría de los casos las clases de segundas lenguas extranjeras se limitan de 45 a 90 horas anuales y siguen un año o dos como obligatorias u optativas, según el currículo de cada departamento<sup>2</sup>. Al elaborar nuestro modelo nos hemos centrado en este segundo grupo mayoritario donde se ofrece el idioma como segunda lengua extranjera.

## 2.2. LENGUAS EXTRANJERAS QUE SE IMPARTEN EN LAS UNIVERSIDADES JAPONESAS

Según el Ministerio de Educación y Ciencia, en 2009 el español ocupa el sexto lugar en la lista de idiomas que ofrecen las universidades, después del inglés, el chino, el francés, el alemán y el coreano. Se aprecia una tendencia cada vez más fuerte de dar importancia a la enseñanza de inglés de acuerdo con las exigencias del gobierno, mientras que los demás idiomas se quedan atrás con excepción del chino y el coreano que han crecido notablemente estos últimos diez años en el número de universidades que los ofrecen<sup>3</sup>.

## 2.3. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES JAPONESAS

Comparándolos con los estudiantes europeos, los japoneses se enfrentan con distintas dificultades:

- La distancia de las lenguas desde el punto de vista lingüístico. El alumnado japonés no cuenta con elementos en los que apoyarse: tiene que aprenderlo todo.
- El hecho de no necesitar el español de una manera inmediata. No es una lengua instrumental ni de promoción laboral, aunque en algunas regiones existen comunidades hispanohablantes.
- El peso de la tradición. Se le daba mucha importancia a la gramática con el objetivo de poder leer cuanto antes textos literarios y estudiar temas culturales. Últimamente se nota la tendencia de sustituir textos largos por diálogos cortos con temas de la vida diaria, pero algunos profesores piensan que con esto sus alumnos no alcanzarían el nivel intelectual que debería tener un universitario. En cuanto a la metodología, los estudiantes japoneses están acostumbrados a escuchar sin intervenir libremente.
- Características de las clases. Los cursos de segunda lengua extranjera disponen de pocas horas lectivas y los grupos suelen ser numerosos.

## 2.4. NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES JAPONESES

En 2010 GIDE realizó una encuesta sobre el análisis de necesidades de los alumnos universitarios japoneses de español<sup>4</sup>. En ella preguntamos primero la razón del aprendizaje.....

2. Existe otro tipo de la enseñanza, aunque es minoritario, donde se imparten más de 180 clases anuales sin categoría de asignatura troncal.

3. Kakihara (2012: 101).

4. GIDE (2012).

dizaje: “¿por qué estudias español?”. La respuesta más elegida fue “porque es una de las lenguas más habladas del mundo” y la segunda “por el interés por la cultura del mundo hispano”. En el quinto lugar encontramos la respuesta “por el futuro trabajo”. De esto podríamos deducir que la comunicación con los hispanohablantes y el interés por la cultura hispana son dos móviles que impulsan a los estudiantes japoneses a estudiar este idioma.

### **3. EL MODELO GIDE**

#### **3.1. TRES FUENTES EN LAS QUE NOS HEMOS APOYADO**

- MCER. Compartimos con el Marco el concepto de la lengua; consideramos que el fin de enseñar un idioma es poder utilizarlo para comunicarse y que en la comunicación están incluidas diferentes competencias, lingüísticas y no lingüísticas, que interactúan y funcionan como una totalidad. El Plan Curricular, basado en estos conceptos, propone tres dimensiones como objetivos generales: la del estudiante como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. De ellas nos interesan especialmente las dos últimas.
- “Estándares para enseñar lenguas extranjeras en Japón: una propuesta de la enseñanza del chino y del coreano”. Esta propuesta deriva de la enseñanza de los idiomas chino y coreano en los institutos, o sea que está centrada en la enseñanza de adolescentes en el camino de la formación personal y social. Nos han inspirado tanto sus principios “conocer a los otros, descubrirse a sí mismo y crear las relaciones”, como su diseño compositivo.
- El análisis de la realidad universitaria de Japón y los resultados de la encuesta sobre las necesidades de los estudiantes japoneses de GIDE, a los que nos hemos referido.

#### **3.2. NUESTROS OBJETIVOS**

Con nuestro modelo queremos dar énfasis por igual a la lengua y a la cultura de un idioma, de este modo nuestros objetivos pretenden ayudar al alumnado a

- Desarrollarse intelectualmente
  - entendiéndolo el estudio del español, como un recurso para la comunicación activa, no solo de recepción pasiva de conocimientos
  - viendo en la clase de español un ensayo de la interacción posible con hispanohablantes reales
  - comprendiendo las diferencias culturales como elementos enriquecedores
- Prepararse para un mundo globalizado
  - en los modos diferentes de aprender, desarrollando habilidades cognitivas y metacognitivas con la ayuda de estrategias adecuadas y conocimientos de las tecnologías de la información y la comunicación
  - en las maneras diferentes de relación interpersonal, colaborando en grupos, relacionándose por medio de la red

### **3.3. NUESTRAS PROPUESTAS**

Para conseguir estos objetivos queremos proponer lo siguiente:

- Mantener la motivación inicial del alumnado a través de contextos socioculturales
- Insertar la enseñanza de la gramática y el vocabulario en esos contextos socioculturales
- Incentivar continuamente los intereses intelectuales del alumnado
- Facilitar al profesorado recursos lingüísticos y metodológicos acordes con la realidad japonesa

### **3.4. CAPACIDADES COMUNICATIVAS QUE ASPIRAMOS A FOMENTAR**

En el ámbito de las competencias lingüísticas hemos pensado los siguientes objetivos concretos para los niveles de principiantes.

- Expresarse oralmente y por escrito en los temas seleccionados
- Comprender las intervenciones de sus interlocutores superando el miedo a no entender cada palabra
- Interpretar textos escritos sin el uso del diccionario como primer recurso, sino de forma estratégica
- Captar sencillos componentes pragmáticos de la interacción
- Usar estrategias para mejorar su actuación

## **4. LA COMPOSICIÓN DE NUESTRO MODELO**

### **4.1. NIVELES**

Ofrecemos solo dos niveles para principiantes, que corresponden a un año o dos de estudio de la segunda lengua extranjera de las universidades japonesas, que equivaldría aproximadamente al nivel A del MCER.

### **4.2. TEMAS**

Con el término "tema" nos referimos al campo temático de cada acto comunicativo concreto. Nuestro modelo propone doce temas, de los que cada profesor podrá elegir libremente los que le convengan según sus necesidades.

1. Hablar de uno mismo, de la familia y de los amigos
2. Vida cotidiana: en casa, en la universidad y en el trabajo
3. La ciudad y los transportes
4. Los viajes
5. Las compras
6. Comidas y bebidas
7. Vida social



8. Tiempo libre
9. Estado físico y emocional
10. El clima y la meteorología
11. La casa
12. Japón y los países hispanohablantes

#### 4.3. OBJETIVOS COMUNICATIVOS Y CONTENIDOS

Cada uno de los temas incluye a su vez sus correspondientes objetivos comunicativos y contenidos: contenidos socioculturales, pragmáticos, funcionales, léxicos y gramaticales.

Los objetivos comunicativos se describen de acuerdo con los tres modos comunicativos: interactivos (orales y por escrito), interpretativos (escuchar y leer) y expositivos (hablar y escribir). Si tomamos como ejemplo el tema 8 "Tiempo libre", sus objetivos comunicativos son los siguientes (véase también el apéndice):

- Modo interactivo: Hablar de sus gustos y aficiones y preguntar por los del interlocutor... Escribir un correo o una carta proponiendo planes, invitando a un espectáculo, dando información sencilla sobre algún espectáculo...
- Modo interpretativo: Escuchar y entender la información que le da su interlocutor sobre planes... Leer y entender anuncios sencillos...
- Presentar en público un trabajo sencillo previamente preparado sobre los temas estudiados... Escribir textos sencillos expresando su opinión sobre algo visto previamente...

Hemos separado los contenidos en cuatro columnas (véase el apéndice):

- Contenidos pragmáticos y socioculturales (ex. diferentes formas de pasar el tiempo libre, películas famosas..., atenuación del rechazo...)
- Contenidos funcionales (ex. pedir y dar información, proponer...)
- Contenidos léxicos (ex. <aficiones y ocio> hacer deporte, ir a un concierto..., <lugares de diversión> museo, cine, teatro...)
- Contenidos gramaticales (ex. verbos con la estructura de gustar, perífrasis verbales de infinitivo...)

Esta estructura de cuatro columnas tiene las siguientes ventajas:

- Dar prioridad a los contextos socioculturales, pragmáticos y funcionales
- Mantener la enseñanza explícita de la gramática y el vocabulario de forma contextualizada
- Facilitar el trabajo del profesorado al darle contenidos explícitos

#### 4.4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Al final queremos proponer unos ejemplos de actividades para llevar nuestro mode-

lo de contenidos a la clase de todos los días<sup>5</sup>. Con ellas pretendemos:

- Introducir un contexto sociocultural y ayudar al alumno a descubrir lo que ya sabe, bien apoyándose en su cultura o bien en sus conocimientos del mundo
- Indicar qué podrá hacer al final de la serie de actividades
- Trabajar con un texto que introduzca elementos socioculturales y pragmáticos y que nos permita presentar contextualizadamente la gramática y el vocabulario
- Sacar contenidos necesarios explícitamente y reforzarlos con ejercicios complementarios. Se trata tanto de elementos estructurales como funcionales y discursivos
- Realizar actividades destinadas a la interacción
- Ayudar a la autoevaluación

## 5. TAREAS PENDIENTES

Aunque llevemos años trabajando en este proyecto todavía no lo hemos finalizado: solo hemos descrito uno de los dos niveles: el de los principiantes, también nos queda agregar ejemplos de actividades para cubrir todos los temas. Mientras tanto, las circunstancias que rodean el ambiente de la enseñanza de idiomas en Japón está cambiando notablemente: el MCER ha empezado a extenderse en el mundo académico japonés, el gobierno se empeña en introducir sus descriptores de niveles como medio de subir la competencia comunicativa del inglés de los japoneses. No obstante, no apreciamos inicio de cambio en el marco de enseñanza de los demás idiomas extranjeros. La tradición está arraigada. Hay propuestas sueltas, por ejemplo las de los profesores del chino y del coreano que hemos citado. Queremos unirnos a ellos entregando este proyecto como un modelo diferente de enseñar idiomas, basado en el desarrollo personal y la convivencia intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes *et al.* (2011): *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español. Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*, Editorial Octaedro.
- GIDE (2008): «Propuesta de un modelo de contenidos para el estudio del español enfocado al alumnado universitario japonés de segunda lengua extranjera», *Lingüística Hispánica*, 31, Japón: Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai, 163-164.
- GIDE (2012): *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español –Informe–*, [en línea], <http://gidetokio.curhost.com/>
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE JAPÓN (2011): [en línea] [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf)

.....  
5. El espacio reservado para este artículo no nos permite incluir ningún ejemplo, pues su desarrollo nos obligaría a superar el límite de diez páginas.

- KAKIHARA, Takeshi (2012): «Languages Other than English in Japanese University Educational Programs: Considering the Meaning of Language Education through the Practice of Spanish instructors», en Mamoru Morizumi (dir.), *Gengobunka kyoikugaku no Jissen* (en japonés): Kinseido, 95-116.
- THE JAPAN FORUM (2013): *Gaikokugo Gakusyū no Meyasu* (*Guía para el aprendizaje de idiomas extranjeros – una propuesta desde la enseñanza del chino y coreano en los institutos*) (en japonés), Tokio.

## APÉNDICE

### Tema 8: Tiempo libre

Al terminar este tema el alumno será capaz de...		
<p><b>Actuar de un modo interpersonal para:</b></p> <p><u>hablar de</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sus gustos y aficiones y preguntar por los del interlocutor.</li> <li>○ la forma en que pasa su tiempo libre y preguntar cómo lo hace el interlocutor.</li> <li>○ planes, proponiéndolos; expresando la intención de hacer algo e invitar a su interlocutor; aceptando los planes que se le proponen o rechazándolos justificando por qué.</li> <li>○ citas: quedar con alguien; decidir la hora y el lugar.</li> <li>○ lugares conocidos y preguntar por los que conoce el interlocutor.</li> <li>○ espectáculos dando, preguntando y recibiendo información</li> </ul> <p><u>escribir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ un correo o una carta proponiendo planes, invitando a un espectáculo, dando información sencilla sobre algún espectáculo.</li> </ul>	<p><b>Actuar de un modo interpretativo para:</b></p> <p><u>escuchar</u> y entender la información que le da su interlocutor sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ planes</li> <li>○ citas</li> <li>○ lugares conocidos</li> <li>○ espectáculos</li> <li>○ información dada por megafonía</li> </ul> <p><u>leer</u> y entender</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ anuncios sencillos</li> <li>○ horarios</li> <li>○ información sobre espectáculos</li> </ul>	<p><b>Actuar de un modo expositivo para:</b></p> <p><u>presentar</u> en público</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ un trabajo sencillo previamente preparado sobre los temas estudiados</li> <li>○ cantar canciones trabajadas previamente en clase</li> <li>○ hacer sencillas representaciones de diálogos trabajados en clase</li> </ul> <p><u>escribir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ textos sencillos expresando su opinión sobre algo visto previamente</li> <li>○ descripciones de lugares</li> </ul>

Contenidos socioculturales	Contenidos funcionales	Contenidos léxicos	Contenidos gramaticales
<p>Contenidos socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diferentes formas de pasar el tiempo libre</li> <li>○ Museos en España e Hispanoamérica</li> <li>○ Deportes más practicados en el mundo hispano</li> <li>○ Películas famosas</li> <li>○ Horarios: salir hasta muy tarde vs. salir hasta el último tren</li> <li>○ Reparto de las tareas domésticas</li> </ul> <p>Contenidos pragmáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atenuación del rechazo</li> <li>○ Comprobación de la comprensión</li> <li>○ Atenuación de la amenaza en afirmaciones rotundas</li> </ul>	<p>Pedir y dar información sobre actividades de tiempo libre (1, 2) sobre espectáculos (5, 6)</p> <p>Preguntar por el conocimiento de algo (7, 8)</p> <p>Expresar y preguntar por gustos y preferencias (9, 10)</p> <p>Manifestar convergencia y divergencia (12, 13)</p> <p>Hablar de planes e intenciones (3, 4)</p> <p>Proponer (11, 14)</p> <p>Aceptar y rechazar (12, 13, 15, 16)</p> <p>Fijar una cita (17, 18)</p>	<p>Aficiones y ocio: <i>hacer deporte, ir a un concierto (un partido de fútbol, una exposición), ir al teatro (al cine), ir de compras, pasear, leer, nadar, correr, cantar, bailar, salir, cocinar, descansar, ver una película (la televisión), jugar al tenis (al fútbol, al béisbol...), escuchar música, viajar... / deportes, cine, películas, lectura, internet...</i></p> <p>Tareas domésticas: <i>hacer la limpieza, lavar la ropa...</i></p> <p>Las horas y los períodos de tiempo: <i>la una, las dos... / la mañana, la tarde...</i></p> <p>Lugares de diversión: <i>museo, cine, teatro, piscina, gimnasio, estadio, campo, centro, restaurante, bar...</i></p> <p>Duración del tiempo: <i>hoy, mañana, hora, día, mes, fin de semana, vacaciones...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Morfología y usos del presente de indicativo: regulares e irregulares</li> <li>○ Oraciones interrogativas</li> <li>○ Oraciones causales</li> <li>○ Verbos con la estructura de <i>gustar</i></li> <li>○ Verbo <i>ser</i> (en función de <i>tener lugar</i>)</li> <li>○ Perífrasis verbales de infinitivo: <i>ir a; poder; tener que</i></li> </ul>

Muestras de lengua	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Salgo los fines de semana.</li> <li>2. ¿Cuándo limpias normalmente?</li> <li>3. Voy al cine este fin de semana.</li> <li>4. En marzo vamos a ir a Hakone.</li> <li>5. ¿Dónde / A qué hora es el concierto?</li> <li>6. Es en el teatro Cervantes a las siete.</li> <li>7. ¿Sabes dónde ponen esa película?</li> <li>8. ¿Sabes si todavía ponen esa película?</li> <li>9. A mi amigo le gustan los deportes / Me gusta leer libros.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. No me gusta nada viajar.</li> <li>11. ¿Qué te parece si vamos a Takao-san este fin de semana?</li> <li>12. Me parece bien.</li> <li>13. A mí me parece genial.</li> <li>14. ¿Por qué no vamos al cine?</li> <li>15. Es que no tengo tiempo.</li> <li>16. No puedo. Es que tengo que estudiar.</li> <li>17. ¿Cuándo / Dónde quedamos?</li> <li>18. ¿Qué tal en Shinkuju a las ocho?</li> </ol>

# *Un modelo de ficha lexicográfica para verbos pseudocopulativos*

YUKO MORIMOTO  
MARÍA VICTORIA PAVÓN LUCERO  
Universidad Carlos III de Madrid

## RESUMEN

En este trabajo proponemos un modelo de ficha lexicográfica para los verbos pseudocopulativos. La ficha, que ha de prepararse para ser publicada en Internet, consta de diversos apartados para recoger la información semántica y gramatical que permita determinar el comportamiento de estos verbos. Las entradas correspondientes a ellos formarán parte de un leuario que se propone como una herramienta útil para los profesores y estudiantes de español, como lengua materna o como lengua extranjera, para los traductores y también para los lexicógrafos, a quienes puede proporcionar información útil para la elaboración de diccionarios. Entre la información proporcionada se encuentran la descripción de su significado, equivalentes en otras lenguas, sinónimos en español, junto con datos gramaticales y semánticos.

## I. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Entre los objetivos del proyecto de investigación titulado *Teorías léxico-sintácticas: las relaciones predicado-argumentos y sus aplicaciones lexicográficas y didácticas* se encuentra la elaboración de un leuario, que se propone como un instrumento útil para las clases de español como primera lengua o en las clases de español como lengua extranjera, así como para la traducción. Dicho leuario, que se preparará para poder ser consultado directamente en Internet, podrá usarse también como componente de cualquier clase de diccionarios. Se trata de un leuario restringido a una serie de clases de palabras, entre las cuales se encuentran los verbos pseudocopulativos.

El objetivo de este trabajo es, precisamente, establecer un modelo básico de ficha para dicho leuario, aplicable a este tipo de verbos. Para ello, comenzaremos por mostrar y explicar un modelo tentativo de ficha, el que correspondería al verbo *quedar(se)* pseudocopulativo. A continuación intentaremos justificar la elección de los elementos de la ficha, mostrando los criterios que nos han guiado, y por último mostraremos una segunda ficha tentativa, la correspondiente al pseudocopulativo *hacerse*, que compararemos brevemente con la de *quedar(se)*.

.....  
1. Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación FF12o10-17967, del Ministerio de Economía y Competitividad.

## 2. UN MODELO DE FICHA: QUEDAR(SE)

En (i) proponemos un modelo de ficha para el pseudocopulativo *quedar(se)*.

(i)

Quedar(se) v. PSEUDOCOP.			
Quedar(se) [permanencia en un estado]	Equivalentes en otras lenguas	Inglés	<i>stay</i>
		Francés	<i>rester</i>
		Alemán	<i>bleiben</i>
		...	
	Sinónimos en español	<i>Continuar, permanecer, seguir.</i>	
	Descripción semántica	Permanecer en un estado en contra de lo que sería esperable.	
	Estructuras temáticas	1. Entidad	2. Estado
	Funciones sintácticas típicas	1. S	2. Cpred.
	Adjuntos léxicamente motivados	<i>Antonio [S] se quedó soltero [cpred]</i> <i>Luisa [S] se quedó despierta [Cpred] toda la noche</i>	
	Anotaciones sem./sin./morf.	Se combina únicamente con atributos compatibles con estar.	
Observaciones	Se combina frecuentemente con complementos temporales encabezados por todo/a: <i>todo el día, toda la noche, toda su vida</i> , etc.		
Quedar(se) [verbo de cambio 1]	Equivalentes en otras lenguas	Inglés	<i>get, go</i>
		Francés	<i>devenir</i>
		Alemán	<i>werden</i>
		...	
	Sinónimos en español	<i>Acabar, caer, ponerse, terminar.</i> <i>Resultar, salir.</i> <i>Hacerse, volverse.</i>	
	Descripción semántica	Alcanzar un estado como consecuencia de un cambio.	
	Estructuras temáticas	1. Entidad	2. Estado
	Funciones sintácticas típicas	1. S	2. Cpred.
	Adjuntos léxicamente motivados	<i>Luis [S] se quedó calvo [Cpred]</i>	
	Anotaciones sem./sin./morf.	Se combina únicamente con atributos compatibles con estar. Se combina sobre todo con predicados que expresan el resultado de la pérdida de una determinada propiedad física o psíquica: <i>cojo, ciego, mudo, tuerto, delgado, débil, sin aliento, sin respiración</i> , etc.	
Observaciones			

Quedar(se)  [verbo de cambio 2]		Inglés	<i>get, go</i>
		Francés	<i>devenir</i>
		Alemán	<i>werden</i>
		...	...
	Sinónimos en español	<i>Acabar, caer, ponerse, terminar. Resultar, salir. Hacerse, volverse.</i>	
	Descripción semántica	Alcanzar un estado como consecuencia de un cambio repentino, sin progresión temporal.	
	Estructuras temáticas	1. Entidad	2. Estado
	Funciones sintácticas típicas	1. S	2. C. Pred.
	Adjuntos léxicamente motivados		
	Anotaciones sem./sin./morf.	Se combina únicamente con atributos compatibles con estar. Se combina sobre todo con predicados que expresan estados de escasa duración: <i>alelado, asombrado, atónito, estupefacto, maravillado, pasmado, de hielo, de piedra, sin habla</i> , etc.	
Observaciones	Es incompatible con modificadores como <i>poco a poco</i> o <i>progresivamente</i> .		

Hemos de hacer notar que su presentación en formato de tabla obedece únicamente a la conveniencia de mostrar, en este trabajo, toda la información al mismo tiempo. En el formato de la página web, se accedería a ella desde una entrada inicial *quedar(se)*, donde nos encontraríamos con varias posibilidades, una de las cuales sería la que aparece como primera línea de la tabla, es decir, el valor pseudocopulativo de este verbo. Entrando en ella nos encontraríamos con las tres posibilidades que se muestran en la columna de la izquierda; al acceder a cada una de ellas, encontraríamos el menú que ofrece en cada caso la columna central, y desde él se podría encontrar la información que aparece a la derecha.

Antes de pasar a revisar y justificar el contenido de la ficha, quisiéramos hacer algunas observaciones sobre las características del verbo pseudocopulativo *quedar(se)*. La bibliografía sobre los verbos pseudocopulativos, su clasificación y características es extensa (podemos citar, entre otros, Navas Ruiz, 1963; Porroche, 1988 y 1990; Demonte y Masullo, 1999), pero seguiremos fundamentalmente a Morimoto y Pavón (2007). Como en este y otros trabajos se hace notar, los pseudocopulativos son un grupo de verbos con características similares a los copulativos (enlazan un sujeto y un predicado nominal), que aportan a la predicación un mayor contenido semántico que estos últimos. Entre ellos, un amplio grupo, al que pertenece *quedar(se)*, aporta información aspectual. Este grupo se divide, asimismo, entre los verbos que expresan permanencia en un estado (los de (2a)) y los que expresan cambio de estado (los recogidos en (2b)):

- (2) a. *Andar* despistado; *continuar* enfadado; *permanecer* activo; *quedarse* despierto; *seguir* enfermo.  
b. *Hacerse* rico; *volverse* antipático; *resultar* ileso; *salir* {bien/ mal} parado; *ponerse* pálido; *quedarse* solo.

Como podemos ver en (2), *quedar(se)* admite diversos usos que le permiten pertenecer a ambas subclases; por otra parte, como verbo de cambio presenta dos variantes, que hemos recogido como 1 (*quedarse {solo/ viudo/ mudo/ delgado/ etc.}*) y 2 (*quedarse {atónito/ de piedra/ etc.}*). Otra característica de los verbos pseudocopulativos es que pueden dividirse en tres subclases según se combinen únicamente con atributos compatibles con *estar*, como es el caso de *quedar(se)* (*quedarse delgado*, pero no *\*quedarse amable*, por ejemplo), con atributos compatibles con *ser*, o con ambos tipos de atributos.

Una última observación que queremos hacer es que todavía no hemos incluido la información relativa a la presencia o ausencia del reflexivo *se*. Como se indica en Morimoto y Pavón (2005) se trata de una cuestión relacionada con dos factores, uno aspectual (que tiene que ver, por tanto, con el modo de acción) y otro temático (que guarda relación con la capacidad de control por parte del sujeto). No obstante, la información exacta que debería aparecer en la ficha y el modo en que debería aparecer son cuestiones que aún estamos tratando de determinar.

### 3. EL CONTENIDO DE LA FICHA

A continuación, vamos a revisar las decisiones que hemos tomado con respecto al contenido de la ficha, para lo cual nos centraremos en el uso de *quedar(se)* como verbo de cambio 1.

#### 3.1. EQUIVALENTES EN OTRAS LENGUAS

En este apartado deben aparecer los verbos equivalentes en otras lenguas: cuantas más, mejor. La idea es que se trate de una web abierta, susceptible de ir siendo completada a medida que la información llegue a nuestras manos. Las ventajas de este apartado, tanto para usuarios extranjeros como para traductores, son evidentes, y entre ellas están no solo el posible uso del leuario como diccionario bilingüe, sino también la posibilidad de enlazar con diccionarios en línea de las diversas lenguas recogidas, así como la posibilidad de acceder a otras fichas que contienen los mismos equivalentes. De esta manera, los usuarios que no tienen el español como lengua materna podrían elegir entre diversas posibilidades para traducir el verbo de su lengua de origen.

#### 3.2. SINÓNIMOS EN ESPAÑOL

La función de este apartado es similar a la del anterior: permite al usuario elegir entre diversos verbos que tienen usos parecidos. Aunque hablamos de sinónimos, no han de entenderse como sinónimos exactos, pues no siempre esos verbos serían intercambiables. De hecho, entre la lista que hemos incluido en el caso de *quedar(se)* como verbo de cambio, aparecen verbos que corresponden a diferentes subclases. Así, si bien un verbo como *ponerse* se combina, igual que *quedar(se)*, con atributos compatibles con *estar*, otros, como *hacerse*, se combinan con atributos compatibles con *ser*, y otros, como *resultar* o *salir*, se combinan con atributos compatibles con ambos verbos copulativos. Esto sería útil, por ejemplo, para un usuario no nativo de español, que podría ir enlazando con las entradas o subentradas correspondientes a los otros verbos, hasta encontrar aquel que se ajusta más a su búsqueda.



### 3.3. LA DESCRIPCIÓN SEMÁNTICA

La descripción del significado del verbo ha de ser comprensible para cualquier usuario, pero también debe ajustarse a las características de cada verbo y ser coherente tanto con su comportamiento gramatical como con las descripciones de otros verbos de comportamiento similar o diferente. Así, el haber incluido el término *estado* para referirnos al resultado del cambio es coherente tanto con el comportamiento de *quedar(se)*, que, como ya hemos indicado, solo se combina con atributos compatibles con *estar*, como con el de otros verbos, como *ponerse*, que se comportan de modo similar en este sentido, y en cuya descripción semántica aparecerá este mismo término. Esto implica que, en la descripción de aquellos verbos que no se combinen con atributos únicamente compatibles con *estar*, esté vedado el uso del término *estado*, que habrá de ser sustituido por otros más adecuados. Este es el caso de un verbo como *hacerse*, como veremos en la sección 3.7.

### 3.4. ESTRUCTURAS TEMÁTICAS Y FUNCIONES SINTÁCTICAS TÍPICAS

Esta parte de la ficha está conectada con el núcleo teórico de nuestro proyecto, presentado al comienzo de este trabajo. La inclusión de este tipo de información tiene una utilidad descriptiva, pues permite al usuario conocer la construcción correcta de este verbo, y también una utilidad teórica, como fuente de información sobre las funciones semánticas y sintácticas asociadas con ese verbo y su relación con otros de la misma u otras clases. Aquí se hace obligada una reflexión, y es si se puede hablar de estructura temática en relación con estos verbos, dado que, en principio, no son ellos, sino el predicado que con ellos se combina, el verdadero núcleo de la predicación. De este modo, como podemos ver en (3a), un predicado como *contento* toma un sujeto humano, pero no un sujeto que designe una parte del día; justo lo contrario sucede con un predicado como *nublado*, como muestra (3b):

- (3) a. {Juan/ \*el día} se quedó muy contento.  
b. {\*Juan/ el día} se quedó muy nublado.

La información que hemos incluido en este sentido tiene que ver no tanto con funciones semánticas específicas como con el mero hecho de que estos verbos enlazan los dos elementos de una predicación. Para referirnos al predicado hemos utilizado el término *estado*, por una razón ya señalada: los predicados que se combinan con *quedar(se)* han de ser compatibles con el verbo copulativo *estar*. Para hacer referencia al sujeto de la predicación hemos empleado el término *entidad*, es decir, un término genérico compatible con cualquier papel semántico que pudiera otorgarle el predicado nominal.

Las estructuras temáticas y funciones sintácticas se ilustran mediante ejemplos. En caso de que a un verbo le correspondan más de una estructura temática y/o sintáctica, aparecerá al menos un ejemplo por cada una de ellas. En ellos, como se puede observar, aparecen marcadas las funciones sintácticas. Los ejemplos, en general, pueden aparecer en diversos apartados de la ficha, siempre que sean útiles para aclarar cualquier tipo de información. Sería muy útil, por otra parte, dotar a la herramienta de un mecanismo

de obtención de más ejemplos, lo que se podría conseguir, entre otras posibilidades, permitiendo el enlace con una o más bases de datos sintácticos.

### 3.5. ANOTACIONES SEMÁNTICAS, SINTÁCTICAS Y MORFOLÓGICAS

Este apartado está destinado a recoger información complementaria de tipo semántico, sintáctico y morfológico. Se trataría de información útil para entender el funcionamiento de cada uno de estos verbos. Así, por ejemplo, aquí se recogerían, como se puede ver en la ficha de *quedar(se)*, las restricciones que presenta a la hora de combinarse con los posibles atributos: el hecho de que solo se combine con atributos compatibles con *estar*, además de otras posibles restricciones. Es este un apartado que depende enormemente de los avances en la investigación teórica y descriptiva; al tratarse de un lecionario abierto, la información se puede ir completando a medida que los trabajos sobre este tipo de verbos vayan refinando la descripción de sus propiedades combinatorias. Como se puede observar, en el caso de *quedar(se)* encontramos aquí una de las razones fundamentales por las que hemos distinguido entre sus usos 1 y 2 como verbo de cambio. En el primer caso suele combinarse con atributos que expresan la pérdida de una determinada propiedad por parte del sujeto y expresa un cambio gradual; de ahí que pueda combinarse con complementos del tipo de *poco a poco*, como vemos en (4a). En el segundo caso, expresa un cambio repentino y se combina con atributos que expresan estados de escasa duración; por ese motivo, no es compatible con *poco a poco*, según vemos en (4b):

- (4) a. Tras sufrir el accidente, se quedó ciego poco a poco.  
b. Cuando me enteré de lo que había pasado, me quedé atónita (\*poco a poco).

Muchas de estas construcciones podrían ser entendidas como casos de colocaciones, si entendemos este concepto en el sentido en que lo hace Bosque (2001). En este sentido, podría ser útil el enlace con diccionarios combinatorios en línea. Asimismo, dado que algunas combinaciones son posibles, pero poco empleadas, o que determinadas construcciones permiten la presencia de más de un verbo, sería interesante poder completar la información con datos de frecuencia.

### 3.6. ADJUNTOS LÉXICAMENTE MOTIVADOS Y OBSERVACIONES

Como se puede observar, estas casillas aparecen vacías en la ficha de *quedar(se)*. La información sobre adjuntos léxicamente motivados resulta útil en el caso de algunos verbos que se construyen opcionalmente con un dativo, como *antojarse*, *resultar* y otros:

- (5) a. El proyecto se (les) antojaba interminable.  
b. La decoración del salón (me) resulta demasiado barroca.  
c. El futuro se (nos) presenta incierto.

En casos como los de estos verbos, que aportan a la atribución un contenido de tipo evidencial, al presentar la predicación como algo aparente o percibido, el dativo no

está seleccionado por el predicado nominal, pero tampoco parece estar seleccionado por el verbo, si asumimos, como hemos hecho en 3.4, que los verbos pseudocopulativos carecen de estructura argumental. De ahí que nos refiramos a él como adjunto, aunque con una motivación léxica, dado que su presencia viene motivada por el significado que el verbo pseudocopulativo aporta a la predicación: el dativo representaría la fuente de la percepción.

En cuanto al apartado de observaciones, permitiría aportar cualquier otro tipo de información útil, como veremos en la ficha correspondiente al verbo *hacerse* pseudocopulativo.

### 3.7. HACERSE

Veamos a continuación cómo sería la ficha correspondiente al verbo pseudocopulativo *hacerse*:

(6)

Hacer			
Hacerse v. PSEUDOCOP.  [Verbo de cambio]	Equivalentes en otras lenguas	Inglés	<i>become</i>
		Francés	<i>devenir</i>
		Alemán	<i>werden</i>
		...	
	Sinónimos en español	<i>Volverse.</i> <i>Acabar, caer, ponerse, terminar.</i> <i>Resultar, salir.</i>	
	Descripción semántica	Adquirir una determinada condición como consecuencia de un cambio.	
	Estructuras temáticas	1. Entidad	2. Condición
	Funciones sintácticas típicas	1. S	2. Cpred
		<i>Juan [S] se hizo vegetariano [Cpred].</i> <i>Luis [S] se hizo rico [Cpred].</i>	
	Adjuntos léxicamente motivados	Cuando expresa apreciación subjetiva, admite dativo: <i>La película se me hizo muy larga; Este trabajo se me hace muy pesado.</i>	
Anotaciones sem./Sin./Morf.	Se combina únicamente con atributos compatibles con <i>ser</i> .		
Observaciones	Se prefiere a <i>volverse</i> con sujetos controladores, especialmente con nombres de profesión: <i>se hizo ingeniero</i> .		
Expresiones lexicalizadas y semilexicalizadas	Con un significado próximo a 'fingir': <i>hacerse el {interesante/ listo/ tonto}; hacerse el sueco.</i>		

Con respecto a la ficha de este verbo, querríamos comentar únicamente cuatro cuestiones, para compararla con la presentada previamente. La primera tiene que ver con la descripción semántica: la diferencia fundamental con la de *quedar(se)*, en este sentido, tiene que ver con que aquí no se emplea el término *estado*, sino *condición*. Ello está en relación con el hecho de que el verbo *hacerse* pseudocopulativo se combina únicamente con atributos compatibles con *ser*, algo que debe aparecer recogido en el apartado correspondiente a las anotaciones semánticas, sintácticas y morfológicas. El término *condición* es aquí provisional, en tanto no encontremos uno con un significado

más ajustado. El significado del término en cuestión debería excluir los estados (cosa que probablemente no hace *condición*), pero ser lo suficientemente abarcador como para incluir la variedad de clases gramaticales y semánticas a que hacen referencia los posibles atributos con *hacerse*: desde adjetivos que expresan cualidades o propiedades (*hacerse rico*, *hacerse famoso*) hasta nombres de profesión (*hacerse ingeniero*) o incluso de relación (*hacerse amigo de alguien*).

La segunda cuestión tiene que ver con el apartado dedicado a los adjuntos léxicamente motivados. Como se puede ver, en el caso de *hacerse* es posible la aparición de un dativo, pero solo cuando la construcción expresa cambio en un sentido figurado; dicho de otro modo, *hacerse* admite un dativo cuando la construcción expresa apreciación subjetiva por parte de un individuo, que el dativo representa. Cuando dicho elemento no aparece, la construcción se entiende en sentido genérico: ‘El trabajo se hace muy pesado a/para cualquiera’.

En tercer lugar, podemos ver en la ficha de *hacerse* pseudocopulativo que, en el apartado de observaciones, se indica una información útil para conocer mejor el comportamiento de este verbo y sus relaciones con otros. Así, existe al menos otro verbo pseudocopulativo de cambio, *volverse*, que comparte con *hacerse* la posibilidad de construirse con atributos compatibles con *ser*, como se observa en (7a y b). De hecho, en muchos casos son intercambiables, como se puede ver en (8):

- (7) a. Hacerse {rico/ \*cansado}. (Cf. ser rico/ estar cansado)
- b. Volverse {simpático/ \*contento}. (Cf. ser simpático/ estar contento)
- (8) a. {Volverse/ Hacerse} simpático.
- b. {Volverse/ Hacerse} vegetariano.

No obstante, existen construcciones en que se puede emplear uno y no otro. La delimitación de estos casos es una cuestión que compete resolver a la gramática teórica, pero aquí es útil poder recoger los logros de esta. Así, hemos recogido una propiedad que permite distinguir con claridad a este verbo de *volverse*, pues hay una clara preferencia por el uso de *hacerse* cuando el sujeto de la construcción se interpreta como controlador del evento de cambio; de ahí que, por ejemplo, solo se emplee este verbo cuando el predicado es un nombre de profesión: *hacerse ingeniero*, pero no *\*volverse ingeniero*.

Por último, quisiéramos llamar la atención sobre la inclusión de un apartado que no estaba presente con *quedar(se)*, donde se muestran las unidades lexicalizadas, o semi-lexicalizadas, formadas con *hacerse* pseudocopulativo.

#### 4. CONCLUSIÓN

En las líneas precedentes hemos ofrecido un modelo de ficha lexicográfica válido para los verbos pseudocopulativos, mediante la presentación y justificación de la ficha correspondiente a *quedar(se)* y su comparación con la ficha de otro verbo pseudocopulativo, correspondiente a una subclase distinta: *hacerse*. Este modelo de ficha se emplearía, como hemos indicado, en la elaboración de un lecionario, que estaría disponible para

su consulta en Internet. De este modo, la información en él contenida podría ser empleada por diversos tipos de usuarios: profesores y estudiantes de español, traductores y lexicógrafos, fundamentalmente. Sería deseable, asimismo, que permitiera el enlace a otras herramientas que completen y complementen la información en él ofrecida. Partimos de la idea de que los equipos lexicográficos no necesariamente deben elaborar proyectos de diccionarios y luego realizarlos completamente, sino también trabajar en pequeñas parcelas que proporcionen los diversos componentes que podrán ser utilizados por otros equipos para la elaboración de las obras lexicográficas.

Por supuesto, el leuario que aquí hemos presentado estaría siempre abierto, no solo a la incorporación de nuevas unidades, sino también a la incorporación de nuevos apartados (por ejemplo, en numerosos casos se hará necesario incluir datos sobre variación diatópica), a la ampliación de los ya existentes con nueva información, así como al refinamiento de la ya proporcionada, de manera que sea cada vez más precisa y comprensible.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, Ignacio (2001): «Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites», *LEA*, 23.1, 9-40.
- BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols., Madrid: Espasa.
- DEMONTE, Violeta y Pascual J. MASULLO (1999): «La predicación: Los complementos predicativos», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), cap. 38, 2461-2523.
- MARÍN, Rafael (2004): *Entre ser y estar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORIMOTO, Yuko y M. Victoria PAVÓN LUCERO (2005): «Estructura semántica y estructura sintáctica de las construcciones atributivas con *ponerse* y *quedarse*», en G. Wotjak y J. Cuartero Otal (eds.), *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 285-294.
- MORIMOTO, Yuko y M. Victoria PAVÓN LUCERO (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.
- NAVAS RUIZ, Ricardo (1963): ‘Ser’ y ‘estar’. *El sistema atributivo del español*, Salamanca: Publicaciones del Colegio de México.
- PORROCHE, Margarita (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid: Arco/Libros.
- PORROCHE, Margarita (1990): *Aspectos de la atribución en español*, Zaragoza: Pórtico.



# *De la evaluación por contenidos a la evaluación por competencias: una nueva forma de trabajar en la clase de literatura con alumnos de ELE*

GABRIEL NEILA GONZÁLEZ  
Alcalíngua-Universidad de Alcalá

## **RESUMEN**

En esta comunicación se presentarán los estadios iniciales de un proyecto de investigación-acción que he desarrollado con estudiantes de ELE de nivel B1-B2 que cursan una clase de literatura junto a su curso de lengua. Primero, se mostrarán las creencias que estos estudiantes tenían antes de afrontar esta clase mediante el resultado de encuestas orales que nos proporcionarán un análisis pormenorizado sobre sus principales necesidades y motivaciones. Después, se establecerá un breve estudio teórico sobre qué es el aprendizaje por competencias y sus principales ventajas y, más tarde, se presentarán los materiales trabajados durante estas sesiones. Por último, se establecerá una comparación de ambos métodos teniendo en cuenta la evaluación y los consecuentes resultados obtenidos por los estudiantes.

## **I. INTRODUCCIÓN**

¿Qué literatura enseñar, de qué manera y para qué? Éstas son algunas de las cuestiones a las cuales pretende dar respuesta esta comunicación. Muchas veces nos encontramos en nuestras clases de literatura con alumnos que dejan de asistir, que no tienen mucho interés en lo que están estudiando y que desconocen los mínimos referentes culturales básicos de nuestro país o de Hispanoamérica. Por estas razones, decidí reformular el enfoque metodológico que aplicaba a este tipo de clases relacionadas con la cultura hispánica apoyándome en los resultados de unas entrevistas con los estudiantes durante el primer día de clase. El principal resultado que se podía discernir de este intercambio de opiniones con toda la clase en plenaria es que la necesidad y motivación más importante de estos estudiantes era el desarrollo de su competencia comunicativa y que, por ello, no consideraban útil una clase de literatura en la que únicamente tenían que aprender nombres, datos y ejemplos de lengua descontextualizados que no iban a utilizar en su día a día.

Por estas razones, decidí elaborar este proyecto de investigación-acción. Para ello, he decidido dividirlo en varias secciones. En primer lugar, se mostrarán las creencias previas que estos estudiantes tenían antes de afrontar una clase de literatura mediante el resultado de las ya citadas encuestas orales realizadas a tres grupos de niveles B1 y B2 de lengua. De esta forma, tendremos un análisis pormenorizado sobre sus principales problemas y motivaciones en el aprendizaje de la citada asignatura.

En segundo lugar, se hará una sucinta presentación sobre los materiales trabajados que están basados en un enfoque basado en el aprendizaje de la lengua por competencias en lugar de en el aprendizaje por contenidos. En este apartado, también se establecerá un mínimo estudio teórico sobre qué es el aprendizaje por competencias y sus principales ventajas.

Por último, se establecerá una comparación de pros y contras de ambos enfoques metodológicos en relación con la clase de literatura teniendo en cuenta la evaluación realizada por parte del profesor sobre los resultados obtenidos por parte de los estudiantes.

Asimismo, todo este estudio se basará en uno de los principios de la metodología de investigación-acción enunciado por Leo Van Lier (2006: 109): “La investigación-acción asume que aquellos que practican una disciplina son a menudo los más indicados para investigar sobre su propia tarea, a veces con la ayuda de académicos que puedan aportar su experiencia.”

## **2. TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES**

Antes de comenzar a discutir sobre los aspectos más importantes de esta experiencia didáctica, convendría tener en cuenta la tipología de aprendientes con la que se va a trabajar. Estaríamos hablando de tres grupos de alumnos bien diferenciados. En rasgos generales, nos encontramos con personas de entre dieciocho y veinticuatro años que tienen como objetivo cursar un grado o posgrado en la universidad española o que, incluso, ya lo están haciendo en la actualidad. Además, habría que destacar que estos estudiantes, como se ha anunciado en el apartado anterior, desconocen referentes básicos de la literatura de los países de habla hispana.

El primero de ellos sería un grupo de veinte estudiantes de origen asiático que estuvieron cursando un curso trimestral de nivel B1.2. Con ellos se trabajaría una clase de literatura tradicional basada en los contenidos del canon establecido.

El segundo grupo de estudiantes con el que se trabajó es de nivel B2.1. En esta ocasión, estaríamos hablando de una clase mucho más pequeña, de trece personas en concreto. En ella hubo estudiantes de origen asiático y estadounidense. Como había gente que ya había estado presente en el curso anterior, decidí trabajar con ellos materiales relacionados con la clase de literatura que pusieran en práctica su competencia comunicativa para comenzar a establecer diferencias entre ambos métodos.

El tercer grupo constaría de diecisiete estudiantes de nivel B2.2. Con ellos ya se trabajó con materiales relacionados en su totalidad con el aprendizaje por competencias excluyendo los contenidos literarios tradicionales.

En los últimos apartados del presente trabajo veremos los resultados que obtuvieron de manera más concreta en la evaluación de cada grupo de estudiantes.



### 3. MARCO TEÓRICO

El presente estudio pivota en dos conceptos teóricos fundamentales tal y como ya se ha explicado en los apartados anteriores. Estas dos ideas son la enseñanza por contenidos y la enseñanza por competencias. Por ello, creo que es importante establecer una definición de ambos enfoques para poder seguir aplicando estos principios teóricos al resto de esta investigación.

Según el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes, la enseñanza por contenidos: “Consiste en aquel conjunto de conceptos y procedimientos que hay aprender para lograr los objetivos del programa; más recientemente, a estos contenidos conceptuales y procedimentales se les han añadido los relativos a valores y a normas.”

Asimismo, el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes también afirma que las competencias:

Son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las ‘competencias comunicativas’ son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Además, se pueden clasificar las competencias en cuatro tipos: el ‘saber’ (o el conocimiento declarativo), el ‘saber hacer’ (o el conocimiento instrumental), el ‘saber ser’ (o ‘competencia existencial’) y el ‘saber aprender’.

De esta forma, se pueden establecer una serie de diferencias que nos ayudarán a aplicar estos principios teóricos al diseño de materiales didácticos para la clase de literatura y al desarrollo del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En primer lugar, habría que afirmar que la enseñanza por contenidos se trata de un modo tradicional de presentar las ya consabidas asignaturas académicas, mientras que la enseñanza por competencias está relacionada con los procesos cognitivos y afectivos que el estudiante utiliza a la hora de resolver una situación en nuestra lengua.

En segundo lugar, el aprendizaje que nuestros estudiantes adquieren también es diferente dependiendo del enfoque que se utilice. En el caso de la enseñanza por contenidos, el estudiante adquiere un aprendizaje con muestras de lengua abstractas y que sólo necesitan que el estudiante memorice para poder pasar un examen. En el caso de la enseñanza por competencias, los alumnos aprenden con muestras de lengua contextualizadas y que se pueden considerar como un aprendizaje significativo, funcional y cooperativo. Este enfoque, además, prepara al estudiante para utilizar la lengua aprendida en situaciones reales.

Por último, el papel del profesor cambia por completo en cada uno de estos enfoques. En el tradicional enfoque por contenidos, el profesor es el transmisor de conocimientos, mientras que, en el enfoque por competencias, el profesor es el guía y mediador de los procesos de aprendizaje.

#### 4. CREENCIAS PREVIAS DEL ALUMNADO

Para conocer de primera mano la impresión que causaba a nuestros estudiantes la asignatura de Literatura, se realizaron entrevistas orales de forma individual y con toda la clase en plenaria. De esta forma, podríamos obtener de manera más libre y menos forzada unos resultados que se acercaran lo más posible a la realidad de los alumnos que participaron en esta experiencia didáctica.

En rasgos generales, los resultados obtenidos llevan a extraer una serie de conclusiones. Por un lado, los estudiantes que cursan clases de literatura de manera conjunta sus estudios de lengua española en mi centro de trabajo quieren buscar la utilidad en todo lo que aprenden. Consideran al español como un recurso para obtener un trabajo mejor o para comunicarse con personas de habla hispana.

Además, otro dato reseñable es que muchos de ellos consideran que el desarrollo de su competencia comunicativa es uno de sus objetivos primordiales. La comprensión lectora quedaría, según su opinión, relegada dentro de su proceso de aprendizaje de la lengua.

Por último, otro asunto importante que se puede extraer de estas primeras entrevistas orales es que nuestros estudiantes se sienten altamente desmotivados con las clases que siguen el enfoque tradicional con el que, hasta este momento, se han visto familiarizados en las clases de cultura de los países de habla hispana. Creen que el hecho de aprender una serie de nombres y fechas relacionadas con escritores importantes no tiene una utilidad práctica la hora de mejorar su español.

#### 5. ELABORACIÓN DE MATERIALES

Una vez conocidas las principales motivaciones de nuestros estudiantes, se intentará explicar en este apartado el proceso de elaboración de materiales que tuvo lugar para estas nuevas clases de literatura. Mediante un proceso de negociación de contenidos que propuse a los dos grupos con los que se experimentó con el aprendizaje por competencias, se determinó el contenido de la clase. Además, también se aprovechó la implantación de los principios del Proceso de Bolonia en mi centro de trabajo, lo cual conlleva una serie de horas de trabajo que el estudiante tiene que cursar fuera de la clase. Hay que tener en cuenta que la duración del módulo de literatura para todos los grupos objeto de estudio sería de veinte horas, de las cuales doce eran presenciales y ocho no presenciales.

La lectura que se eligió fue una novela que no se encuentra dentro del canon literario español o hispanoamericano preestablecido. Se trata de *Sabor a Chocolate* del novelista español José Carlos Carmona. Los alumnos la eligieron por su interés en los dos temas centrales de la novela, el amor y la época de entreguerras en Europa.

Debido a la estructura de la novela, se propusieron cuatro secuencias de actividades bien diferenciadas. Lo que se pretendía era cambiar por completo la tipología de ejercicios que se había trabajado en clase de literatura hasta ese momento. Por este motivo,

se decidió que, para potenciar el protagonismo y la autonomía de los estudiantes, se aplicarían técnicas y recursos propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras como:

- Adquisición de léxico apropiado al nivel.
- Actividades orales y escritas
- Mini tareas y tareas guiadas y encaminadas a la adquisición e integración de competencias y destrezas, así como de estrategias que faciliten el aprendizaje.

Asimismo, se atendieron diversos contextos comunicativos mediante tareas, simulaciones, exposiciones orales, juegos de rol, etc., buscando la participación e implicación de los estudiantes para que el aprendizaje fuera activo y eficiente; es decir, orientado al uso, y por tanto, a los procesos.

Debido a todo lo que se acaba de exponer, la unidad didáctica que vamos a presentar en este apartado responde a los objetivos generales de una clase de literatura y consistirá en actividades que favorecen el desarrollo de las cuatro destrezas. Se utilizan técnicas y estrategias que llevan al alumno al aprendizaje autónomo. Para ello, se recurrió a la explotación de diferentes tipologías textuales, vídeos, audiciones e imágenes, que pudieran acercar al alumno al estudio de la lengua a través de la producción literaria, fomentando el sentido crítico y analítico. En el transcurso de la puesta en marcha de esta unidad el profesor permitirá que los alumnos trabajen los contenidos socioculturales, léxicos, lingüísticos y estilísticos de la novela seleccionada, desarrollando así todas las destrezas y competencias.

La unidad didáctica objeto de estudio para estos alumnos se preparó para dos grupos de nivel B2.1 y B2.2. También es importante destacar que, como ya se ha explicado en los apartados anteriores, el módulo de literatura en el que se enmarca esta experiencia didáctica consta de veinte horas de clase pero no todas de ellas presenciales. Por todo lo anteriormente descrito, el alumnado debía traer preparada la lectura de los capítulos de la novela a clase, para poder realizar los ejercicios de esta unidad. Ahora pasemos a analizar la tipología de ejercicios que se trabajaron en la lectura de *Sabor a chocolate*.

En una primera sección, se trabajaron actividades de pre-lectura donde los estudiantes debían responder a una serie de cuestiones y que servirían para contextualizar la historia, la época de la novela y las intenciones del autor a la hora de escribirla. Para ello, se utilizaron técnicas extrapoladas de la clase de cine como el visionado de un *booktrailer* y una entrevista al autor donde el estudiante podía poner en práctica la lectura mecánica, la lectura comprensiva o el uso de palabras clave para activar estrategias de facilitación de la comprensión lectora.

En una segunda sección, se trabajaron los primeros veinticinco capítulos de la novela. En esta ocasión, se hizo hincapié en tres aspectos fundamentales. Por un lado, se profundizó en ejercicios de vocabulario para la ampliación de diversos campos léxicos de lenguaje específico. También se puso en práctica el tratamiento de diferentes figuras del lenguaje como la identificación de metáforas. Por último, también

se prestó especial atención al desarrollo de las destrezas orales y escritas mediante diferentes tipologías de ejercicios, como debates, puestas en común, elaboración de hipótesis,...etc.

En la siguiente sección, se trabajaron los siguientes veinticinco capítulos de la novela. En ella se incluyeron nuevas formas de práctica para el nuevo vocabulario como es la categorización en diferentes grupos de las nuevas palabras, y surgió la posibilidad de plantear ejercicios que permitieran al alumno recapacitar sobre el contenido de la parte anterior de la novela y sobre los hechos históricos que se plantean. Además, se siguió poniendo en práctica el desarrollo de las destrezas orales y escritas mediante diferentes técnicas citadas anteriormente.

Una vez sobrepasada la mitad de la novela objeto de estudio, se comenzaron a trabajar algunos contenidos culturales extrapolables únicamente a España como es el movimiento cultural madrileño “La Movida”. Asimismo, se intentó implicar al estudiante mediante ejercicios que relacionaran el contenido de la novela con su posible ámbito de interés y día a día. Asimismo, se elaboraron ejercicios de léxico mediante nuevos métodos. En este caso, aparecieron el parafraseo y la contextualización como nuevas formas de presentación de los nuevos vocablos.

En la última parte de la novela, se plantearon diferentes actividades que llevaban al estudiante a reflexionar sobre las intenciones del autor. Para ello, se utilizaron técnicas como la extracción de frases importantes del libro o pensamientos de diferentes personalidades sobre los hechos históricos en los que el autor enmarcó la acción de la novela.

Después de toda esta secuenciación de actividades, se planteó la pregunta de ¿cómo debemos evaluar el trabajo de nuestros estudiantes? Como conclusión a todo este trabajo por parte del profesor y de los estudiantes se optó por elaborar diferentes tareas evaluativas. Entre ellas hubo ejercicios de reflexión sobre lo leído (resúmenes), ejercicios de reflexión sobre las propias estrategias de aprendizaje, ejercicios de práctica de contenidos textuales, ejercicios de reflexión cultural y ejercicios de desarrollo de destrezas orales y escritas.

Será en el siguiente apartado donde se explicará con más detalle, el resultado de la evaluación de los tres grupos objeto de estudio.

## **6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y OPINIONES SOBRE EL CAMBIO DE ENFOQUE**

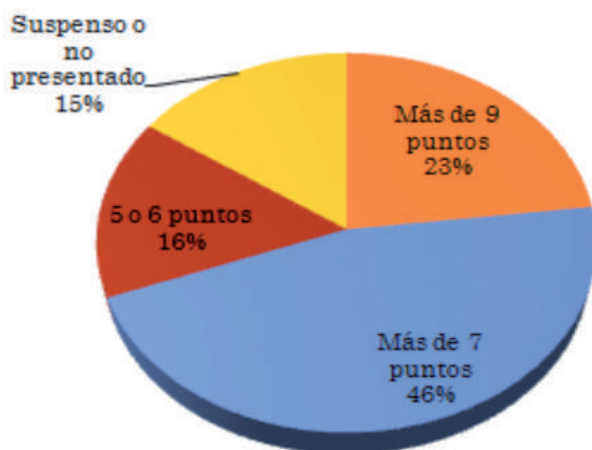
Si analizamos los resultados obtenidos por parte de los tres grupos de estudiantes que han sido objeto de estudio, obtendremos datos bastante interesantes. Recordemos que el primer conjunto de estudiantes cursó una clase de Literatura con materiales que potenciaban la enseñanza por contenidos, mientras que el segundo y el tercer conjunto de estudiantes cursaron la clase de literatura con materiales creados siguiendo las características de la enseñanza por competencias.

El primer grupo obtuvo los siguientes resultados en su evaluación:



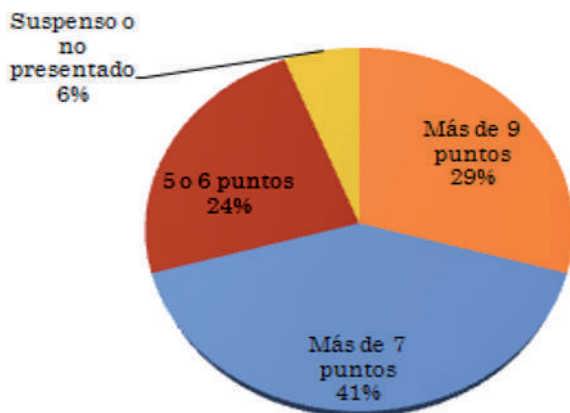
En un primer momento, llama la atención el alto número de suspensos y de aprobados con una calificación ciertamente baja. Habría que recordar también que este grupo fue al que se le realizó el primer cuestionario sobre las creencias que tenían a la hora de afrontar una clase de literatura.

El segundo grupo, por su parte, obtuvo los siguientes resultados en su evaluación:



Se puede comprobar, en este caso, que los resultados han mejorado sensiblemente. También habría que aclarar que este grupo estaba a su vez muy motivado por la historia de la novela propuesta y fue mucho más fácil hacerles partícipes tanto en las actividades que se proponían como en las dinámicas desarrolladas en clase para dinamizar su proceso de aprendizaje.

Por último, el tercer grupo objeto de estudio obtuvo los siguientes resultados en su evaluación:



En este grupo, podemos comprobar una drástica reducción del número de estudiantes suspensos o no presentados y un equilibrio mayor entre los tres grupos de calificaciones positivas.

Debido a las diferencias en los resultados de la evaluación de los tres grupos que se han visto inmersos en esta experiencia didáctica, se volvieron a realizar entrevistas orales para conocer el punto de vista de los estudiantes en cuanto a este cambio de enfoque didáctico a la hora de afrontar la clase de literatura.

En rasgos generales, los estudiantes incidieron en que preferían el enfoque por competencias debido a que una vez terminado el módulo, se sintieron capaces de elaborar discursos más complejos con la lengua. También recalcaron la importancia de que, con este cambio de enfoque, son más conscientes de su propio proceso de aprendizaje, de sus virtudes y carencias.

## 7. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se han establecido en este estudio una serie de cuestiones a tener en cuenta con respecto a los dos enfoques con los que se ha trabajado en este estudio. Si nos centramos en la utilidad del conocimiento estudiado, se puede afirmar que el enfoque por contenidos reproduce de una manera memorística el conocimiento que se ha generado en clase, mientras que el aprendizaje por competencias aporta conocimiento que el estudiante va a utilizar en situaciones reales de comunicación.

En cuanto al eje de la formación académica, la diferencia que existe entre ambos enfoques es que, mientras que con la enseñanza por contenidos lo más importante es cumplir con los programas académicos preestablecidos por las instituciones educativas correspondientes, con la enseñanza por competencias lo más importante son los estudiantes y el desarrollo de sus funcionalidades.

Después de haber realizado esta experiencia didáctica, también creo que es importante señalar que mediante el enfoque por competencias se accede a los conocimientos

explicados en la clase dando importancia a lo emocional y a los aspectos cognitivos, es decir, se aprende en y sobre la acción.

Asimismo, también cabría destacar que, mientras que mediante el aprendizaje por contenidos la evaluación es normativa, sumativa y se basa en lo transmitido, mediante el aprendizaje por competencias la evaluación está relacionada con el desarrollo alcanzado por parte de los estudiantes.

Como conclusión final y después de haber concluido todo el presente estudio que acabo de presentar, he de concluir diciendo que la función del estudiante en el aprendizaje por contenidos es adaptativa por es el mismo alumno el que tiene que ir adecuándose a los *syllabus* y temarios preestablecidos mientras que con la enseñanza por competencias, es el estudiante el que es capaz de reflexionar sobre su propia manera de aprender la lengua. Solo nos queda a nosotros como docentes saber trasladar de la mejor manera posible algunos de estos conceptos que se acaba de exponer a nuestro día a día en las clases para intentar encontrar la forma adecuada para que nuestros estudiantes accedan a textos literarios en lengua española y que sepan interpretarlos de una manera crítica y profunda.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- CARMONA, J.C. (2008): *Sabor a chocolate*, Madrid: Punto de Lectura.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.d.): *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- DE MINGO L. y G. NEILA, (2013): «Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gedisa.
- MONEREO, C. et al. (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse a participar, a aprender*, Barcelona: Graó.
- NEILA, G. (s.d.): «Sabor a chocolate: Una posible explotación didáctica.», *Marcoele*, 13, [en línea], [www.marcoele.com/descargas/13/neila\\_sabor-a-chocolate.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/13/neila_sabor-a-chocolate.pdf)
- PERRENOUD, P. (2001): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona: Graó.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londres: Routledge.





*¿Cómo explicar la polisemia de las preposiciones  
en el léxico generativo?  
Una propuesta para la enseñanza del español  
desde la teoría lingüística*

HIROKO OMORI  
Universidad Meiji Gakuin

## **I. INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este estudio es investigar posibilidad de la aplicación de la teoría del léxico generativo al análisis de diferentes significados de las preposiciones.

En la enseñanza del español como lengua extranjera, las preposiciones son un punto clave para los alumnos, ya que, en primer lugar, cada preposición tiene diversos significados según el contexto y en segundo, son elementos básicos y aparecen distintas preposiciones en una oración desde el principio de su aprendizaje. En mi trabajo anterior (2012) propusimos la manera de enseñarlas como una parte de unidad léxica junto con otros elementos léxicos, verbos, adjetivos, etc. Aun así se observan errores referentes al uso de las preposiciones en los trabajos escritos de los alumnos. Por ejemplo, después de las repeticiones de la práctica de las frases como *¿De dónde eres? Vivo en Tokio*, se observan los errores como *¿De dónde vives? Voy en Tokio*, etc. Estos errores se deben a que los aprendices no son capaces de captar el significado básico de las preposiciones. Creemos que para su comprensión es de utilidad la teoría lingüística, y en este caso la teoría del léxico generativo. Propondremos una posible descripción de las preposiciones principales con base en las estructuras de Qualia del léxico generativo. Los diferentes significados o matices de cada preposición se obtienen por la activación de sus distintas estructuras de Qualia junto con la combinación de los elementos léxicos (verbos, adjetivos o sustantivos.), en los cuales se destacan una o dos de sus estructuras de Qualia, a su vez. Este trabajo consta de cuatro partes principales. En el apartado dos los estudios anteriores y trataremos de centrarnos en sus puntos importantes para nuestro análisis. En el tres resumiremos, basándonos en las obras de Elena de Miguel (2009, 2012), la teoría del léxico generativo: sus ideas y elementos principales así como los mecanismos de la teoría; seguiremos con el análisis de algunas de las principales preposiciones en español y sus consecuencias que de este análisis se derivan en el apartado cuatro. Queremos finalizar nuestro trabajo con la muestra de algunos problemas residuales y la posibilidad de estudios sobre la preposición en el futuro junto con una pequeña conclusión.

## **2. ESTUDIOS ANTERIORES (CF. ZOLTAN ZATO, 2011)**

Si recurrimos a la teoría del léxico generativo, el trabajo de Zato (2011) nos ayuda mucho. Queremos fijar dos puntos tratados en este artículo. Primero, queremos tener

en cuenta la naturaleza de las preposiciones, en concreto trataremos de resumir la definición de dichos elementos como categoría léxica. Segundo, resumiremos la definición de las preposiciones que hace el autor y presentaremos posibles problemas de los que trataremos en nuestro análisis.

## 2.1. LAS PREPOSICIONES COMO CATEGORÍA LÉXICA

En el trabajo de Zato (2011), el tema principal es la alternancia preposicional de los complementos preposicionales regidos por los verbos y, por lo tanto, la explicación se basa en un proceso de concordancia de rasgos semántico-aspectual entre el verbo y la preposición. Su presupuesto es que las preposiciones no son categorías funcionales sino léxicas. Frente a la clasificación de las preposiciones como categorías funcionales o léxicas, o con uso funcional o uso léxico, el autor sostiene que las preposiciones son categorías léxicas. En cuanto a la suposición de que si son categorías léxicas la intensidad de su significado debe ser alta, Zato argumenta que no tiene por qué ser siempre así, y lo justifica comparando el comportamiento de las preposiciones con el de ciertos verbos cuya intensidad es bastante baja como *hacer*, en las frases “hacer la compra”, “hacer la investigación”, etc. Apoyamos esta posición ya que, con este análisis se pueden tratar como polisemia los dos usos de la preposición “de” de las frases “Juan se alejó de la casa” y “La llegada de la reina”. Si las preposiciones se consideran como unidades léxicas, tenemos que suponer las estructuras de Qualia de las mismas, lo cual es nuestro objetivo de este trabajo<sup>1</sup>.

## 2.2. DESCRIPCIONES DE LAS PREPOSICIONES

Entre las propuestas de Zato (2011) queremos destacar sus descripciones de cada preposición. Su discusión gira en torno a los complementos preposicionales regidos, es decir, a las construcciones verbales con preposición e incluye en las estructuras de Qualia el rasgo [ $\pm$ dinamismo]. Por ejemplo, la información contenida en el quale constitutivo de las preposiciones “a” “de” “en” y “con”, según el autor:

“a”: +dinamismo +orientación, +telicidad, -trayectoria

“de”: +dinamismo +orientación, -trayectoria

“en”: -dinamismo -orientación, +ubicación referencial

“con”: -dinamismo -orientación, +concomitancia

En cuanto a su descripción/caracterización, llama la atención su referencia exclusiva al quale constitutivo. Como veremos más adelante, por estructura de qualia entendemos una información conjunta sobre el ítem léxico y consta de cuatro informaciones diferentes (de tipo constitutivo, formal, télico y agentivo). El autor, en cambio, cita solamente una estructura, quale constitutivo, lo cual, en nuestra opinión, es insuficiente.

.....  
1. El autor, Zato (2011) supone, además de esta caracterización, que la preposición es una categoría eventiva, una categoría con aspecto. Creemos que esta caracterización se debe a la combinación de otros elementos, no a la naturaleza misma de las preposiciones. Véase en 2.2.

Su falta de información se puede observar si comparamos el quale constitutivo de cada preposición. ¿Se puede atribuir la diferencia entre “a” y “de” solo a la existencia o no del rasgo de “telicidad”? Si describimos la naturaleza de las preposiciones “en” y “con” solamente con el rasgo “ubicación referencial” y “concomitancia”, no se puede hacer explícita la diferencia de estas preposiciones.

Otro punto que queremos anotar se refiere al rasgo [ $\pm$ dinamismo]. Suponemos que la aparición de este rasgo  $\text{[}\pm\text{dinamismo]}$  se debe a los otros elementos de las construcciones en las cuales aparece la preposición. Si vemos el ejemplo “ir en tren”, no sabemos si la preposición “en” sigue teniendo el rasgo [ $-$ dinamismo] o puede conseguir [ $+$ dinamismo]. Creemos más bien que en este caso, el significado de “medio de transporte” de esta preposición se obtiene por la combinación del verbo “ir” con el sustantivo “tren”.

De estas observaciones, concluimos que las definiciones de Zato (2011) precisan una elaboración más detallada de las estructuras de qualia de manera que permita dar cuenta de los diversos comportamientos de cada preposición.

### 2.3. ANÁLISIS DE ALGUNOS COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES REGIDOS

Debido a la falta de elaboración de las definiciones de cada preposición, su explicación de la posibilidad de la aparición de diferentes preposiciones en la misma unidad léxica es insuficiente. Por ejemplo, en cuanto a la expresión con el verbo “añadir”: *Juan añadió azúcar en / a la leche* dice el autor, “Con ‘en’ se informa de la ubicación final, mientras que con ‘a’ se informa del proceso o del punto de cambio” (Zato 2011, p.63). Y contrasta este ejemplo con *Juan añadió veinte metros cuadrados {a / \*en} su casa*. Según el autor, las diferencias se derivan del significado del verbo “añadir”, el cual se considera como verbo que expresa el sentido del movimiento y también la ubicación final. Es decir, la agramaticalidad de la oración *Juan añadió veinte metros cuadrados en su casa* se debe, en su opinión, a que el sentido de *añadir* en este caso se refiere al movimiento<sup>2</sup>. Pero a nuestro parecer su diferencia del uso de las preposiciones se refiere a las estructuras de Qualia de las preposiciones junto con los otros elementos oracionales.

### 2.4. PUNTOS PROBLEMÁTICOS DEL ANÁLISIS

En resumidas cuentas, el análisis de Zato (2011) precisa de una elaboración más detallada basada en la teoría del lexicón generativo, ya que el trabajo se centra mucho en las construcciones de régimen preposicional y no describe mucho las propiedades de cada preposición. Creemos que si analizamos las preposiciones basándonos en diferentes estructuras de qualia podemos definir el sentido básico de cada preposición y sus diversos usos de manera más exacta. En la sección siguiente queremos repasar brevemente nuestro marco teórico: la teoría del lexicón generativo.

.....  
2. Creemos que se refiere al sentido figurado, es decir, quiere decir que en este uso de ‘añadir’ trata del evento de ‘realización’ con su estado final.

### 3. LA TEORÍA DEL LEXICÓN GENERATIVO

#### 3.1. PRESUPUESTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA

La teoría del lexicon generativo creada por Pustejovsky (1995) es una teoría léxico-semántica, un modelo generativo del lexicon. Es generativa puesto que se supone que distintos significados de palabras se adquieren a base de un número restringido de propiedades y principios descritos en el lexicon. También el significado de tanto las unidades léxicas como las oracionales se compone de los significados de las palabras que forman parte de ellas. Cada léxico, a su vez, se compone de diferentes informaciones sub-léxicas, aunque la estructura léxica se caracteriza por su infraespecificación. La teoría es lexicista ya que las propiedades léxicas se proyectan en las estructuras sintácticas. Uno de los objetivos de la teoría es explicar cómo adquiere la palabra distintos significados según el contexto en el que aparece.

#### 3.2. NIVELES DE REPRESENTACIÓN

La teoría tiene cuatro niveles de representación para describir las entradas léxicas: la estructura argumental, la estructura eventiva, la estructura de Qualia, y la estructura de tipificación léxica. La estructura argumental se refiere a la especificación de los argumentos que requiere el predicado, y su clase semántica. Se especifican también los argumentos que implica el predicado mismo como “ganar” en la oración “Nadal ganó el partido (a Federer)” “empanar” en la oración “Luis empanó los filetes (con pan rallado por su hermano)” (Elena de Miguel, 2009: 343).

La estructura eventiva se refiere a los tipos de evento del predicado, “Estado”, “Proceso” y “Transición”. Se supone que los eventos descritos por el predicado se dividen en fases o subeventos. Así se puede describir la diferencia del uso de las frases adverbiales como “Isabel llegó a las diez (no \*durante dos horas) e Isabel construyó su casa en 1998, durante dos años”.

La estructura de Qualia es el nivel de representación más característico y más original de la teoría del lexicon generativo. Es un conjunto de propiedades o eventos asociados a la entrada léxica con el cual se puede explicar de manera más eficaz su significado. No es una lista simple de rasgos semánticos sino una estructura interna de la entrada léxica y se refiere a la relación paradigmática del léxico. Consta de cuatro tipos: el quale constitutivo, el formal, el télico y el agentivo. Estas cuatro informaciones o roles de la estructura de Qualia son un recurso para ver significados desde diferentes perspectivas. Como nuestra propuesta se refiere a esta estructura de Qualia, trataremos de este tema en el apartado 3.4. Por último se establece la estructura de la tipificación léxica, cuyo objetivo es describir cómo se relaciona una palabra con otra en el lexicon mental basado en las informaciones contenidas en las estructuras de Qualia. Por ejemplo, la palabra “novela” contrasta con la palabra “diccionario” en el quale télico: “novela” es un libro destinado a leer, mientras que el “diccionario” es un libro destinado a consultar<sup>3</sup>.

.....  
3. También se contrasta en la estructura de Quale agentivo. La novela se escribe mientras que el diccionario se compila.

### 3.3. MECANISMOS GENERATIVOS

Para explicar los diferentes significados que pueda obtener una pieza léxica se proponen cuatro mecanismos generativos: selección, acomodación, coacción del tipo y co-composición. Por los dos mecanismos últimos se activan mecanismos de regulación para obtener la interpretación apropiada. Es decir, se observa la coacción del tipo cuando un predicado impone un determinado tipo semántico a su argumento. Si decimos “salir del convento a una edad temprana” interpretamos “abandonar la actividad religiosa”: Es decir, el verbo “salir” se interpreta de diferente manera dependiendo de la activación de algún quale del argumento.

El mecanismo “co-composición” se activa cuando el tipo de argumento determina el significado del predicado como se observa en las oraciones “*hacer en el horno un pescado*” frente a “*hacer en el horno un bizcocho*”.

### 3.4. ESTRUCTURA DE QUALIA

Como hemos visto en el apartado 3.2, la estructura de Qualia se considera un nivel de representación más novedoso y original de la teoría del lexicón generativo. Es un conjunto de propiedades y eventos asociados con el ítem léxico que explica de manera más eficaz qué significa la palabra (Pustejovsky, 1995: 77). Consta de cuatro tipos y cada uno representa diferentes aspectos del significado de la palabra. El Quale constitutivo se refiere a cómo se compone el objeto, o a qué elementos forman parte del objeto. El Quale formal, en cambio, trata de los rasgos que difieren unos a otros: la forma, el tamaño, el color, etc. El Quale télico se refiere a su función u objetivo. Y el Quale agentivo se encarga de las propiedades que explican sobre el origen o cómo se desarrolla cada cosa o evento. Por ejemplo, la “novela” se define de la manera siguiente:

- (i) novela:
  - a. Quale constitutivo: consta de páginas, ...
  - b. Quale formal: libro / narración
  - c. Quale télico: leer
  - d. Quale agentivo: escribir

Esta estructura de Qualia contrasta con la de “diccionario” en cuanto a las estructuras de Quale télico y Quale agentivo. En caso del “diccionario” su Quale télico tiene que ver con “consultar” y el Quale agentivo es “compilar”. Por estas especificaciones se interpretan de diferente manera las dos frases como “*empezar el diccionario*”, “*empezar la novela*”, etc.

## 4. PROPUESTA Y ANÁLISIS

Ahora vamos a presentar las propiedades de las principales preposiciones. Como queremos destacar la polisemia de las preposiciones, en este trabajo vamos a proponer posibles estructuras de Qualia de dichos elementos.

#### 4.1. ESTRUCTURAS DE QUALIA DE LAS PREPOSICIONES

Como hemos visto más arriba, cada quale se define de la manera siguiente (cf. Elena de Miguel, 2009: 348):

- (2) Estructuras de Qualia
  - a. Quale constitutivo: codifica la relación entre un objeto y sus partes constituyentes.
  - b. Quale formal: codifica aquello que distingue el objeto dentro de un dominio más extenso
  - c. Quale télico: codifica el propósito y función del objeto
  - d. Quale agentivo: codifica factores implicados en el origen o producción de un objeto.

Creemos que la hipótesis de que la EQ es un recurso apropiado para analizar las preposiciones puede ser polémica, pero defendemos que si definimos las preposiciones como unidad léxica, podemos caracterizarlas en función de sus Qualia.

Nuestra caracterización de las preposiciones “a” “de” “en” y “con” se presenta, en rasgos generales, de la manera siguiente.

- (3) Preposición “a”
  - a. Quale constitutivo: dimensión espacial, orientación
  - b. Quale formal: destino
  - c. Quale télico: objetivo
  - d. Quale agentivo: acercamiento
- (4) Preposición “de”
  - a. Quale constitutivo: dimensión espacial, orientación
  - b. Quale formal: origen
  - c. Quale télico: relación
  - d. Quale agentivo: alejamiento
- (5) Preposición “en”
  - a. Quale constitutivo: dimensión espacial, ubicación referencial
  - b. Quale formal: permanencia
  - c. Quale télico: estado
  - d. Quale agentivo: en proceso
- (6) Preposición “con”
  - a. Quale constitutivo: dimensión espacial, concomitancia
  - b. Quale formal: coexistencia
  - c. Quale télico: cooperación
  - d. Quale agentivo: concurrencia

En estas caracterizaciones podemos ver su significado esencial en su quale constitutivo, mientras que la diferencia con otras preposiciones se puede ver en el quale formal. Los Qualia télico y agentivo tienen en cuenta también los usos más extensos de cada preposición.

Si suponemos estas informaciones de diferente índole en cada preposición, se pueden explicar, en nuestra opinión, sus diferentes comportamientos en relación con su significado básico.

## 4.2. LO QUE IMPLICA EL ANÁLISIS

La caracterización que hemos propuesto nos ayuda a entender diferentes usos de la preposición. Primero, en algunas frases son admisibles dos preposiciones diferentes con matices distintos. Por ejemplo, pensemos en “añadir a” frente a “añadir en”; Zato (2011) cita estos ejemplos:

- (7) a. Juan añadió azúcar {en / a} la leche.  
b. Juan añadió veinte metros cuadrados {\*en / a} su casa.

Dice Zato (2011) que el verbo *añadir* expresa a veces el sentido del movimiento y otras veces la ubicación final. Basado en nuestro análisis se puede decir que esta diferencia de comportamiento de las preposiciones “a” y “en” deriva de su estructura de Qualia. La preposición “a” se define como destino orientado por el agente, *Juan* y adquiere junto con el verbo “añadir” el significado de la consecuencia obtenida. En cambio, la preposición “en” se refiere a la ubicación referencial y su permanencia, se destaca más el objeto añadido, por lo que es equivalente a la oración *Juan echó azúcar en la leche*. Y en la oración (7b) se destaca más el estado resultante y el verbo “añadir” se entiende como sinónimo de “ampliar”.

Otro ejemplo es el siguiente:

- (8) La policía y los estudiantes se enfrentaron los unos {a /con} los otros.

La diferencia de matices en estas oraciones consiste en la preposición “a” y “con”. En caso de la preposición “a” el enfrentamiento es único mientras que es mutuo si se usa la preposición “con”. Queremos destacar que el significado de las preposiciones se describe a través de las distintas informaciones contenidas en la estructura de Qualia y no solo a través de la contenida en el Quale constitutivo, como propone Zato (2011), que no explica bien, en mi opinión, las diferencias de cada elemento.

Segundo, podemos explicar con este análisis cómo se adquieren distintos significados de la preposición como se ven:

- (9) a. Juan mandó una carta *a* París. Juan mandó una carta *a* su madre. (lugar destinado, persona destinada)  
b. Juan se alejó *de* la casa. La llegada *de* la reina. (lugar de origen, el argumento de llegar)  
c. Juan está *en* la cama. Juan está *en* cama. (ubicación, estado)  
d. ir *con* los amigos, aprender inglés *con* un americano, escribir *con* lápiz. (acompañamiento, profesor, instrumento)<sup>4</sup>

## 5. PROBLEMAS PENDIENTES

Concluimos que recurriendo a la teoría del lexicón generativo podemos explicar

.....  
4. La diferencia de significado es debida también a las otras unidades de la oración, por medio de los mecanismos generativos: en los casos de *c* y *d*, la aparición de los sustantivos sin determinantes tiene que ver con su significado de “estado” e “instrumento” respectivamente.

diversos comportamientos de las preposiciones. Pero todavía faltan muchos puntos que investigar.

Primero, tenemos que describir con más detalle y de manera más exacta las estructuras de Qualia de cada preposición. Segundo, queremos estudiar los mecanismos de la generación de diferentes significados y los efectos que causan en los constituyentes de la oración. Tercero, tenemos que definir de manera explícita y apropiada el significado básico junto con la explicación de su extensión del significado. Y, por último, queremos elaborar materiales didácticos ideales del nivel principiante para la comprensión del mecanismo de las preposiciones destinados al alumnado japonés.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

En nuestra actividad docente nos encontramos con diferentes temas interesantes para la investigación lingüística. Y en este trabajo hemos explicado cómo puede contribuir la teoría del léxico generativo a la comprensión de los usos de las preposiciones. En especial, la investigación de las estructuras de Qualia de cada preposición nos parece indispensable para la definición o comprensión de cada preposición.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL, Elena (2009): «La teoría de léxico generativo», en Elena de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*, Barcelona: Ariel, 336-368.
- DE MIGUEL, Elena (2012): «Properties and Internal Structure of the Lexicon. The Generative Lexicon. Applying the Generative Model to Spanish», en M Sanz y J.M. Igoa (eds.), *Advances in the Sciences of Language and their Application to Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 165-200.
- HORNO CHÉLIZ, M.<sup>a</sup>C. (2002): *Lo que la preposición esconde*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The generative lexicon*, Cambridge: MIT press.
- ZATO, Zoltan (2011): «Alternancia preposicional en los complementos preposicionales regidos en español: Aproximación subléxica», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 48, 41-76.



# *Un modelo de actividades para aprender colocaciones*

ANA OROL GONZÁLEZ  
Universidade de A Coruña

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el diseño de un modelo de actividades para aprender colocaciones integradas dentro del componente didáctico del *Diccionario de colocaciones del español*. En primer lugar, haremos un breve estudio sobre los componentes didácticos en recursos lexicográficos y una breve descripción sobre las actividades de colocaciones. En segundo lugar, analizaremos su problemática y esbozaremos unas líneas a seguir para nuestra propuesta. Finalmente, presentamos la propuesta de actividades para aprender colocaciones de sentimientos.

## I. INTRODUCCIÓN

La idea de crear un componente didáctico para el *Diccionario de colocaciones del español* (Alonso Ramos, 2004, de ahora en adelante *DiCE*), nace con la intención de alcanzar un doble objetivo: la evaluación del componente didáctico en diferentes diccionarios en línea y el diseño de un modelo de actividades que permita aprender colocaciones de forma efectiva. El primer paso para la explicación del modelo de actividades es saber qué entendemos por colocación y en qué diccionario se van a incluir las actividades; así que, comenzamos por una breve explicación del concepto de colocación y, posteriormente, daremos una pincelada sobre el *DiCE*.

Las colocaciones son combinaciones restringidas de palabras en las que un elemento, la *base*, selecciona léxicamente la presencia del segundo elemento, el *colocativo*, para expresar un sentido dado (Mel'čuk, 1995; Hausmann, 1988). Por ejemplo, *paseo* selecciona el verbo *dar* para expresar el sentido 'realizar', mientras que la base *viaje* selecciona el verbo *hacer* para expresar el mismo sentido, 'realizar'. Hay coocurrencia léxica restringida porque no usamos *\*dar un viaje* o *\*hacer un paseo*. El *DiCE* es un diccionario combinatorio del español que sigue el marco teórico de la teoría Sentido-Texto (Mel'čuk *et al.*, 1995). La descripción de las colocaciones en el diccionario se basa en la herramienta de las funciones léxicas, que explicaremos más adelante. No incluye definiciones, sino que proporciona todas las combinaciones de una unidad léxica, es decir, todos los colocativos que se combinan con nombres de sentimientos. Por ejemplo, en la base *amor* encontramos el listado de todas las palabras que se combinan de modo restrictivo con ella: *sentir, tener, loco, intenso*, etc. Al diccionario podemos acceder de forma tradicional, mediante una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o mediante la opción *Consultas avanzadas* a partir de la cual podemos realizar búsquedas más complejas en función de la información que necesitemos y de la que dispongamos.

## 2. DICCIONARIOS, COLOCACIONES Y ACTIVIDADES

En este apartado daremos una visión general sobre los componentes didácticos de otros diccionarios en línea para valorar sus ventajas, analizaremos qué hay en la red; y también realizamos un análisis descriptivo de las actividades destinadas a aprender colocaciones en los materiales en papel.

### 2.1. ACTIVIDADES EN DICCIONARIOS EN LÍNEA

La concepción de diccionario como herramienta didáctica ha hecho cambiar su macroestructura incorporando nuevos elementos. Aunque los diccionarios en papel incorporan imágenes, ejemplos, explicaciones gramaticales y actividades, los diccionarios en línea dan un paso más mejorando este tipo información extra a partir de elementos multimedia: diferentes tipos de búsqueda, identificación del lema en la búsqueda, elección de la información que se desea ver, reproducción del sonido de la palabra buscada, etc. Nos centraremos en la revisión del componente didáctico de diferentes diccionarios disponibles en línea y páginas de diccionarios que cuentan con diccionarios de acceso libre, con la intención de conocer cómo son sus actividades, cuáles son los objetivos de estas actividades y sobre todo para saber si trabajan o no con las colocaciones.

Hemos elegido cinco diccionarios de diferentes lenguas con la idea de mostrar una selección representativa de actividades. Seleccionamos dos diccionarios con acceso libre a la información en inglés como es *Macmillan* y *Oxford*; un diccionario de francés, *Base Lexicale du Français*, a partir de ahora *BLF*; otro de español, el diccionario de acceso libre CLAVE de la editorial SM y, finalmente, una herramienta que no podemos llamar únicamente diccionario, sino herramienta de aprendizaje de vocabulario, *Vocabulary*, que explicaremos brevemente. Dado que nuestro objetivo es el análisis de diccionarios en línea debemos puntualizar que no escogemos los diccionarios combinatorios de *Macmillan* y *Oxford*, obras lexicográficas combinatorias, ya que solo cuentan con versión en papel.

En los cuatro diccionarios generales las actividades son un complemento, al igual que en el *DiCE*, un suplemento práctico que se añade a la información ofrecida por el diccionario; sin embargo, en *Vocabulary*, las actividades y el diccionario son recursos complementarios situados a un mismo nivel dentro de la herramienta de aprendizaje. En función del diccionario del que hablemos las actividades también se organizan y se presentan de forma diversa. *Macmillan* cuenta con una sección en su web bastante amplia con diferentes recursos, entre ellos, una serie de actividades interactivas que se centran en asuntos complejos del léxico o la gramática inglesa como las locuciones, la flexión verbal, etc.; *Oxford*, por el contrario, incluye un breve apartado con actividades de carácter más lúdico, como crucigramas o el juego del ahorcado, que buscan el interés por el conocimiento de nuevas palabras. La página web de SM distribuye las actividades de acuerdo con cada uno de sus diccionarios nivelados, uno para cada nivel educativo. El *BLF*, sin embargo, cuenta con una sección más amplia de actividades, *Alfalex* (Verlinde et al., 2003), que además tiene actividades de colocaciones. *Vocabulary*, por su parte, dispone de un test, *The Challenge*, en el que se incluyen algunas preguntas de colocaciones.

En la siguiente tabla resumimos los aspectos más destacados que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis: la lengua del diccionario, el tipo de acceso a las actividades, una breve anotación sobre las actividades y si trabajan o no con colocaciones.

	Lengua	Acceso	Actividades	Colocaciones
Macmillan	inglés	libre	cormas verbales, locuciones	NO
Oxford	inglés	libre	juegos tradicionales	NO
SM	español	restringido	cuestiones problemáticas	NO
BLF	francés	libre / restringido	diferentes aspectos del vocabulario	SÍ
Vocabulary	inglés	parcialmente libre	test	SÍ

**Tabla 1. Cuadro resumen del análisis de diccionarios**

A modo de resumen, podemos decir que la mayoría de las actividades están enfocadas a dos aspectos principales:

- a) Tratar cuestiones problemáticas del léxico como la ortografía, la conjugación verbal, algunas construcciones fraseológicas; etc.
- b) Aumentar la extensión del vocabulario.

Las colocaciones son un aspecto secundario en la mayoría de diccionarios, a excepción del *BLF* y, obviamente, de un diccionario combinatorio como el *DiCE*. En el análisis hemos profundizado en el plano didáctico más que en el tecnológico (Lafuente y Naranjo, 2003), ya que todas las actividades se aprovechan de los recursos multimedia, aunque eso sí, en diferente medida: es cierto que todas las actividades disponen de corrección automática, pero solo dos (*BLF* y *Vocabulary*) cuentan, además, con *feedback* y acceso directo al diccionario desde cada actividad.

## 2.2. ACTIVIDADES DE COLOCACIONES EN MATERIALES DIDÁCTICOS

Como punto de partida para el diseño de nuestro modelo, hemos analizado las distintas actividades en los manuales y materiales complementarios (Higueras, 2008; Prada *et al.*, 2012 y McCarthy, 2005 entre otros) para aprender colocaciones. Como resultado hemos esbozado una taxonomía que nos permite ordenar las actividades según su finalidad y formato. La razón de crear esta taxonomía no es meramente clasificatoria sino que nos va a permitir conocer los puntos positivos y las posibles carencias de las actividades más comunes para aprender colocaciones. En el siguiente gráfico podemos ver la clasificación según los dos criterios anteriores y que pasamos a explicar.

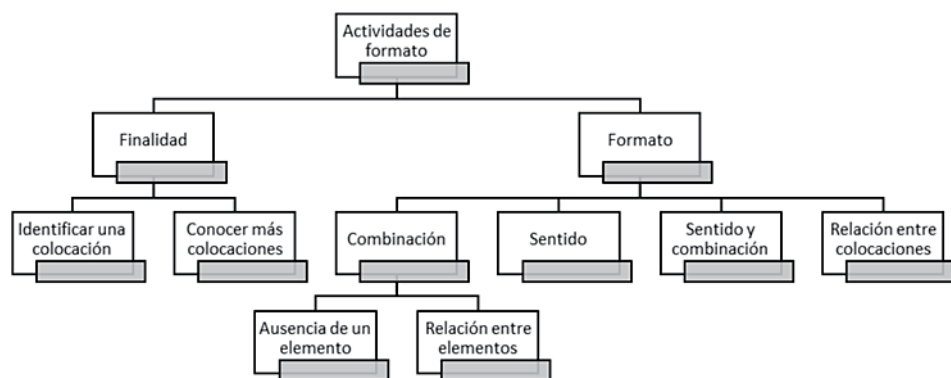


Figura 1. Tipología de actividades de colocaciones

Según su finalidad, podemos hablar: primero, de actividades de colocaciones cuyo objetivo es aprender a identificar colocaciones y conocer el concepto, es decir, saber qué es una colocación; segundo, actividades que buscan conocer más colocaciones, es decir, aumentar la competencia colocacional del aprendiz. Clasificamos este segundo tipo de actividades, las que sirven para aumentar la competencia colocacional, en cuatro tipos según su formato: a) *actividades de combinación*, b) *actividades de sentido*, c) *actividades de sentido y combinación* y d) *actividades de relación entre colocaciones*. Para establecer los tipos de colocaciones según el formato atendemos a dos aspectos clave en el diseño de actividades: la información de la que se parte (la que se le ofrece al aprendiz) y la información que se busca (la que debe dar el aprendiz); dos planos clave para definir el objetivo que se busca con cada actividad. Por ejemplo en una actividad en donde se pide la base para una lista de colocativos, la lista de colocativos es la información de la que parte el aprendiz para realizar la actividad y la base, la información que debe dar la persona que haga la actividad.

Las actividades de *combinación* son aquellas en las que se juega con los elementos de la colocación (base y colocativo) y la relación de dependencia existente entre ambos. Así, contamos con dos subtipos de actividades: en el primer tipo de actividad hay varias colocaciones, con bases y colocativos desaparejados para relacionar; en el segundo tipo de actividades se presentan varias bases y se busca un colocativo o se presentan varios colocativos para buscar una base; en esta segunda opción la actividad puede situar el foco en la base o en el colocativo. En ese sentido, debemos puntualizar que nos decantamos por las colocaciones en las que el aprendiz parte de una serie de bases para un buscar un colocativo que se combine con todas. Preferimos, por lo tanto, las actividades cuyo foco es el colocativo (Alonso Ramos, 2006). Veamos un ejemplo en el que el aprendiz debe relacionar los elementos de la colocación: se parte de una lista de bases (*cometer, dar y hacer*) y una lista de colocativos (*maleta, crimen y paseo*), y el aprendiz debe obtener tres combinaciones correctas: *cometer un crimen, dar un paseo y hacer la maleta*. Otro ejemplo de actividad con el foco en la base, el aprendiz partirá de una lista de colocativos (*cometer, corregir, enmendar...*) a los que debe buscar una base común, en este caso la solución sería *error*; cuando el foco está en colocativo, se ofrecen una serie de

bases (*error, crimen y delito*, por ejemplo) y se busca el colcativo adecuado, en este caso la solución sería *cometer*.

Las actividades de *sentido* son aquellas en las que únicamente entra en juego el sentido de la colocación, responderían a la pregunta “qué significa” (se excluye el “cómo se dice” debido a que ya se expresa en el elemento del que se parte y no en el que se busca). Las formas en las que se presentan son variadas, desde las de respuesta libre en las que el aprendiz debe definir la colocación hasta los ejercicios que consisten en relacionar la colocación con un significado dado. Una actividad podría consistir en pedir al aprendiz que dé la definición de una colocación como *comida rica*, en el que la solución debería ser algo como ‘comida de buen sabor’. Un segundo ejemplo podría ser el siguiente: el aprendiz parte de tres colocaciones (*entablar una amistad, perder la amistad y ofrecer su amistad*) para relacionar con tres posibles definiciones (‘empezar a tener una amistad’, ‘intentar tener amistad con alguien’ y ‘dejar de tener amistad’) cuya solución sería: *entablar una amistad* con ‘empezar a tener una amistad’, *perder la amistad* con ‘dejar de tener amistad’ y *ofrecer una amistad* con ‘intentar tener una amistad con alguien’.

En las actividades de *sentido y combinación* se mezclan los dos elementos anteriores: la relación entre los dos elementos de la colocación y su sentido. El ejemplo más común es la actividad en la que falta uno de los elementos de la colocación y ésta está contextualizada, es decir, insertada en un ejemplo. Por ejemplo, en una frase como *Ya eres mayorcito para... una decisión* y el aprendiz debe escribir el colcativo o seleccionarlo entre varias opciones (*tomar, tener, escoger*); la solución sería *Ya eres mayorcito para tomar una decisión*.

Las actividades de *relación entre colocaciones*, son a nuestro parecer, las más interesantes y las menos comunes. Más interesantes porque permiten crear un conjunto de relaciones entre colocaciones permitiendo al aprendiz crear una red léxica no solo de elementos aislados sino también de bloques que le permitan expresarse con mayor fluidez (Lewis, 2000). Las actividades más habituales son las que presentan un conjunto de colocaciones entre las que se establecen dos tipos de relación: uno, de similitud; otro, de oposición. Es el caso de un grupo de colocaciones que debemos clasificar según expresen un sentido positivo o no; por ejemplo, si tenemos las colocaciones *felicidad completa, felicidad extrema, felicidad pasajera y felicidad tonta*, podremos clasificar las dos primeras como colocaciones con un sentido positivo y las dos últimas como colocaciones con un sentido negativo.

### **2.3. PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE LAS ACTIVIDADES DE COLOCACIONES Y DE LAS ACTIVIDADES EN LÍNEA**

En este apartado vamos a reflexionar sobre dos preguntas que nos van a permitir trazar algunas de las claves que definirán nuestra propuesta de actividades. Recogemos una pregunta de Lew (2012) sobre cómo hacer los diccionarios electrónicos más eficaces que los diccionarios en papel y la extendemos a la siguiente: cómo hacer las actividades de colocaciones en un diccionario electrónico más eficaces que las actividades de colocaciones en otro formato y contexto.

El paso del material en papel a los entornos electrónicos trae consigo una transformación, pero antes de su aplicación, debemos reflexionar sobre si los cambios comportan una ayuda eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lafuente, Naranjo, 2003). Pese a que no cabe duda de que la inclusión de las nuevas tecnologías en la lexicografía y en el proceso de enseñanza aprendizaje es positiva cabe pararse a pensar cómo se está realizando esta transformación y si va más allá de un cambio en el formato (paso del formato papel al digital) o si, por el contrario, las nuevas circunstancias conllevan un cambio sustancial en las herramientas de aprendizaje facilitando el proceso de aprendizaje. Como toda transformación, las actividades en línea, abren un mundo de posibilidades, que si no son aprovechadas adecuadamente se pueden convertir en limitaciones sumadas, ya, a las que acarrear por sí mismas. Entre las posibilidades, sobresalen las ventajas heredadas del *e-learning* y *b-learning*, enfocadas desde el punto de vista del aprendiz: la accesibilidad, la flexibilidad y la motivación que permiten al aprendiz seguir su propio ritmo y sus intereses seleccionando la información que le resulta útil. Desde el punto de vista del “diseñador”, el diseño de actividades tiene una doble cara: positiva, por la rapidez en la creación; pero negativa en cuanto a la limitación de los formatos, contando con que se utiliza un editor gratuito. Entendemos por actividades multimedia aquellas que incluyen nuevos recursos como la corrección automática y el enlace al diccionario.

La utilidad o validez de las actividades de colocaciones descritas en el apartado anterior depende del objetivo que se persiga en cada una de ellas y que puede oscilar entre la presentación de la información, la evaluación de lo aprendido o la memorización de las combinaciones. Sin embargo, si analizamos algunos formatos, vemos ciertas cuestiones problemáticas a las que propondremos alternativas. Alonso Ramos (2006) analizando los recursos digitales para aprender colocaciones dependientes de diccionarios en formato CD señala cuatro como las cuestiones problemáticas más comunes en estas actividades: a) el foco en la base, b) la ausencia de pista semántica, c) la ausencia de pista sintáctica y d) la ausencia de un enlace al diccionario.

Las podemos trasladar a las analizadas en los materiales en papel, a excepción de la última, solo válida para material digital, y que por lo tanto nos interesaría para el complemento didáctico del diccionario. Son cuatro puntos indispensables que debemos tener en cuenta a la hora de crear el modelo de colocaciones pretendido. Así, en nuestra secuencia proponemos los siguientes aspectos:

- a. El cambio del foco en la base al foco en el colocativo. En lugar de preguntar por la base, el elemento ausente que el aprendiz debe aportar será el colocativo ya que es la base la que selecciona léxicamente al colocativo y no al revés.
- b. La ausencia de la pista semántica se solventaría con la presencia de alguna información que nos permita inferir el sentido expresado por la colocación como un ejemplo o una explicación, lo que entendemos como glosa.
- c. La ausencia de pista sintáctica se solucionaría al incluir la categoría sintáctica de la palabra ausente y también el régimen de la colocación si fuera necesario, la exigencia o ausencia del artículo, etc.
- d. La ausencia del enlace al diccionario debe ser solventada con un enlace directo

hacia la entrada del diccionario en donde no solo se debe encontrar una solución, sino también una explicación que ayude a reforzar lo aprendido.

Respondiendo a las dos preguntas planteadas al principio de este apartado. En primer lugar, un diccionario electrónico mejora su eficacia con respecto a los diccionarios en papel con la incorporación de varias herramientas, entre ellas los componentes didácticas. En segundo lugar, las actividades electrónicas también son más eficaces con los avances multimedia y las actividades de colocaciones, en concreto, aplicando los aspectos que acabamos de proponer.

### 3. PROPUESTA DE UN MODELO DE ACTIVIDADES

En el *DiCE* contamos con dos unidades didácticas, a modo de ilustración: una, destinada al aprendizaje del uso del diccionario, y otra, en la que se trabajan las colocaciones de la unidad léxica *felicidad*. El patrón del resto de actividades será el mismo, de modo que, en cada unidad didáctica se trabajan las colocaciones de una unidad léxica. Para el diseño de las actividades en línea hemos optado por la utilización de un generador de actividades didácticas gratuito, *Netquiz Pro*, que nos ofrece hasta once formatos distintos para el diseño de actividades, que no utilizaremos todos, y otras opciones clave como la corrección automática, la inclusión de *feedback* o la posibilidad de incorporar recursos audiovisuales.

Para el diseño de nuestras actividades utilizaremos las funciones léxicas (Mel' uk, 1996) y las glosas (Alonso Ramos, 2006) como instrumento válido para la creación de recursos didácticos para el aprendizaje de colocaciones (Boguslavsky *et. al.*, 2006 y Barrios, 2012). Antes de explicar la estructura de las actividades y como nos sirven las FL para el diseño, explicaremos brevemente qué son las funciones léxicas y qué son las glosas desde el marco teórico de la teoría Sentido-Texto.

Las funciones nos dan una información de las colocaciones que en muchas ocasiones no es obvia a simple vista y nos permite ordenarlas de modo que el *input* dado a los alumnos sobre colocaciones esté también organizado. Las funciones léxicas constituyen una herramienta que permite codificar las relaciones colocacionales con una descripción semántica y sintáctica de la colocación (Alonso Ramos, 2006). Las glosas son la codificación en metalengua natural de las FFL que parafrasea el sentido natural de la función léxica (Alonso Ramos, 2006). En la siguiente tabla podemos ver un ejemplo. Tenemos dos colocaciones: *aburrimiento mortal* y *estrecha amistad*, en ambas el sentido que expresa el colocativo en relación a la base es el de 'intenso', que es codificado por la función Magn, aunque las bases seleccionan una forma diferente para expresar un mismo sentido: *aburrimiento* selecciona *mortal* y *amistad* selecciona *estrecha*, pero en las dos se habla de un sentimiento 'intenso'.

FL	GLOSA	COLOCACIÓN
Magn	'Intenso'	aburrimiento mortal
Magn	'Intenso'	estrecha amistad

Tabla 2. Ejemplo de colocaciones



En nuestra propuesta seguiremos parcialmente los mismos tipos de actividades que, tal y como hemos observado, existe en los materiales de colocaciones, con tres diferencias. En primer lugar, evitamos las actividades de *combinación*, por considerar que son más útiles para comprobar lo aprendido que para aprender. En segundo lugar, para las actividades de *sentido* o de *sentido y combinación* utilizamos, además de los ejemplos, las glosas, para dotar a las colocaciones de un sentido y una red de sentidos más homogénea. Y, por último, utilizaremos las funciones léxicas como instrumento para ordenar de forma sistematizada y con información semántica y sintáctica las relaciones entre las colocaciones, presentadas mediante las glosas.

Dado que el diccionario tiene función codificadora y descodificadora, es decir, es apto o pretende serlo tanto para la producción como para la comprensión, nuestra idea es la de diseñar actividades que se encaminen al perfeccionamiento de estos dos aspectos indispensables para el buen desarrollo del uso de la lengua. También debemos tener en cuenta que nuestra idea es crear actividades de aprendizaje y no actividades destinadas a comprobar lo aprendido, no porque las descartemos como negativas para un determinado paso del aprendizaje sino porque no es nuestro objetivo sino que nuestra meta es crear actividades para reforzar y consolidar la competencia colocacional. Finalmente, adaptamos los tipos de actividades de colocaciones a nuestras necesidades, que pasamos a explicar.

Para la descripción de la actividad atenderemos al formato (información dada e información que se pide, es decir, los estímulos y las respuestas), objetivo de la actividad, competencia tratada (comprensión y producción). Y, finalmente, búsqueda aplicable a cada actividad del *DiCE* para obtener la respuesta acertada y la explicación pertinente.

### 3.1. ACTIVIDADES DE SENTIDO

Las *actividades de sentido*, como decíamos, son aquellas en las que se trabaja con la colocación y su sentido; podrían responder a ¿qué significa tal colocación? Debemos tener en cuenta que la utilidad de esta actividad varía en función de la transparencia de la colocación en cuestión y de la similitud con la L1 del aprendiz; aún en estos casos la consideramos útil como actividad para presentar la información, como forma de ofrecer *input* de forma activa. Contamos con dos formatos diferentes: en el primero, se dispone de una serie de colocaciones (por ejemplo, si tenemos cuatro colocaciones como *estrechar una amistad*, *reanudar una amistad*, *perder una amistad* y *mantener una amistad*) para relacionar con su correspondiente glosa (en este caso, podrían ser ‘causar que la amistad sea mayor’, ‘continuar teniendo amistad’, ‘volver a tener amistad con alguien’ y ‘dejar de tener una amistad con alguien’)<sup>1</sup>. En la segunda actividad, el proceso es el mismo solo que la colocación aparece contextualizada (*vid.* Apartado 2.2., actividades de sentido), en lugar de *perder una amistad*, encontraremos *Es una pena que siendo amigos desde niños perdáis la amistad*. En la primera es necesario conocer el sentido de la colocación, en la segunda se puede inferir a partir del ejemplo, por lo que pensamos que la dificultad es mayor en la primera actividad. Ambas actividades son de comprensión y en ningún caso se pide al aprendiz que intervenga en la producción.

.....  
1. La solución sería *estrechar una amistad* con ‘causar que una amistad sea mayor’, *reanudar una amistad* con ‘volver a tener amistad’, *perder una amistad* con ‘dejar de tener amistad’ y *mantener una amistad* con ‘continuar sintiendo amistad’.



Para esta actividad podemos encontrar la respuesta de forma sencilla en el diccionario desde la pestaña *Consultas avanzadas*. En la opción *¿Qué significa?*, partimos de la colocación completa: base y colocativo para acceder a la colocación completa. Con la opción *Cómo se dice*, función pensada para resolver dudas de producción, es indispensable escribir la base y el grupo sintáctico de la colocación que se busca, es decir, elegir la categoría gramatical del colocativo. Con esta información aparece un listado con los colocativos que se combinan con esa base. Si, además, cubrimos el apartado de glosa, restringimos la lista de colocaciones a aquellas que comparten la misma función y glosa.

		Operación cognitiva u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de sentido	Actividad 1	Relacionar colocación con su glosa correspondiente	Colocación descontextualizada	Relación
			Glosa	
	Actividad 2	Relacionar colocación con su glosa correspondiente	Colocación contextualizada	Relación
			Glosa	

Tabla 2. Tabla-resumen de las actividades de sentido

### 3.2. ACTIVIDADES DE SENTIDO Y COMBINACIÓN

Las *actividades de sentido y combinación* son, quizás, las más completas a la hora de aprender, ya que combinan la producción y la comprensión de forma clara; respondería a la pregunta ¿cómo se combinan las palabras para expresar un sentido dado? En este caso el número de formatos para este tipo de actividades es mayor que en las anteriores. En todas las actividades falta uno de los elementos de la colocación al que se llega mediante alguna pista semántica, una glosa o una colocación contextualizada (*vid.* Apartado 2.2.). De todas formas, como el foco de nuestras actividades está en el colocativo, el elemento ausente siempre será este. El primer formato elegido para este tipo de actividad es el de elección múltiple en el que hay una colocación contextualizada, pero sin colocativo, que el aprendiz debe seleccionar entre varios posibles; por ejemplo, en la frase *Quiero dejar claro que ... amistad y admiración hacia el señor Delibes como autor y como persona* se debe elegir entre *ofrecer, sellar y profesar* como posibles colocativos<sup>2</sup>. En el segundo formato, hay una serie de colocaciones contextualizadas sin colocativos y una lista de colocativos posibles, uno para cada colocación contextualizada, por ejemplo, *¿Cuánta gente se entrega hoy en día a la ... (no auténtico) felicidad del consumo y de las rebajas! o Al verlos a todos llegar sanos y salvos me entró una alegría ... (intensa)* y así hasta cinco frases para seleccionar el colocativo correspondiente en cada caso: *sincera, loca, falsa, eterna, plena*<sup>3</sup>. Este último tipo de actividad puede dar algún problema a la hora de corregir automáticamente, aunque el colocativo adecuado sea uno, es posible que, sin glosa, existan algunos casos en los que un colocativo podría ser válido para varios ejemplos, aunque con una exhaustiva selección de ejemplos y colocaciones podría no haber problema. De todas formas con la tercera de nuestras propuestas para las actividades de sentido y estructura (base contextualizada + glosa) no debería haber lugar a dudas.

2. La solución sería *Quiero dejar claro que profesó una amistad y admiración hacia el señor Delibes como autor y como persona*.

3. La solución sería, *¿Cuánta gente se entrega hoy en día a la falsa (no auténtico) felicidad del consumo y de las rebajas! o Al verlos a todos llegar sanos y salvos me entró una alegría loca (intensa)*.

		Operación cognitiva u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de sentido y estructura	Actividad 1 Elección múltiple	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada	Colocativo
	Actividad 2 Huecos	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada	Colocativo
	Actividad 3	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada Glosa	Colocativo

**Tabla 3. Resumen de las actividades de sentido y combinación**

Para obtener la solución es posible buscar desde *Consultas avanzadas*, lo más sencillo sería acudir a *Cómo se dice* y completar con la base, categoría sintáctica y glosa. Otra opción, menos elegante, sería acudir a *¿Qué significa?* e ir probando cada base con cada uno de los posibles colocativos; no nos debe llevar a confusión el epígrafe de la consulta, puesto que esta búsqueda está pensada para conocer el sentido de una colocación, sin embargo, no puede servir para ir probando caso por caso, lo que nos mantiene en el ámbito de la producción.

### 3.3. ACTIVIDADES DE RELACIÓN ENTRE COLOCACIONES

Finalmente, las *actividades de relación entre colocaciones* son las actividades en las que las funciones léxicas juegan un papel más destacado, aunque no directamente, ya que a la hora de presentar la actividad se partiría de glosas. En este caso se trata de actividades claramente de comprensión, pero en el que también intervendría, aunque de forma más somera, la producción. El objetivo de estas actividades es la de crear redes léxicas de colocaciones que permitan usar todas las palabras que se combinan con una base. En este caso, las actividades consisten en clasificar las colocaciones según expresen un sentido u otro, creando dos tipos de relaciones semánticas: sinonimia, entre aquellas colocaciones que se clasifican dentro del mismo bloque y de antonimia<sup>4</sup> entre las que se clasifique en uno y otro bloque. Jugamos con tres tipos de funciones para crear los distintos bloques, Anti ‘antónimo’, para pares de funciones como Ver y AntiVer, Bon y AntiBon o Magn y AntiMagn; por ejemplo; en el primer caso, el aprendiz establecería relaciones sinonímicas entre *envidia buena*, *lisonjera*, *dulce* y *halagüeña*; pero una relación de antítesis de estas con *envidia insana* y *envidia mala*. Tanto Incep ‘comenzar’, Fin ‘cesar’ en sus combinaciones con Oper o Func que da lugar a cadenas de tres bloques, por ejemplo IncepOper, Oper y FinOper. Con estas funciones en juego crearíamos relaciones sinonímicas entre *trabar una amistad*, *contraer una amistad* y antonímicas con *perder una amistad* como en *entablar*, *trabar* o *contraer una amistad*; para Incep Oper, *profesar una amistad* y *tener una amistad*. Como podemos ver en la tabla en este caso el formato de

.....  
4. En este caso entendemos sinonimia y antonimia en un sentido amplio, sin entrar en definiciones precisas de los conceptos semánticos.

las actividades es siempre el mismo: lo único que cambia es la relación que se establece entre las colocaciones a partir de las funciones seleccionadas. En las actividades de relación entre las colocaciones la búsqueda más sencilla sería a partir de [Cómo se dice](#).

		Proceso cognitivo u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de relación entre colocaciones	De adjetivos	Selección de las colocaciones que comparte una misma glosa	Colocación	Selección
			Categoría	
	De verbos	Selección de las colocaciones que comparten una misma glosa	Colocación	Selección
			Categoría	

Tabla 4. Resumen de actividades de relación entre colocaciones

Clasificamos las actividades según el contenido trabajado: el significado de la colocación en las actividades de sentido; la elección del colocativo para un sentido dado en las actividades de relación y sentido; tercero, las relaciones semánticas con otras colocaciones que comparten la misma base.

#### 4. CONCLUSIONES Y FUTURAS TAREAS

A modo de conclusión, podemos afirmar que las actividades didácticas en los diccionarios de lengua son un elemento ventajoso en el aprendizaje de léxico como L2 dado que es posible no solo acceder a la solución de las actividades propuestas sino que también tenemos acceso a la explicación de la cuestión que estamos trabajando. Del mismo modo, podemos aprender, gracias a las actividades, la colocación que hayamos ido a consultar al diccionario además de otras que comparten la misma base. En una sola herramienta podemos compartir todos los recursos necesarios para aprender colocaciones. Las actividades en línea ofrecen ventajas por sí mismas, como la facilidad en el diseño que repercute en el número de recursos que se pueden crear y la corrección automática que dota de tiempo e independencia al aprendiz. De todas formas la corrección automática puede acarrear ciertos problemas, eso sí, fácilmente solucionables mejorando el diseño y acudiendo al diccionario para solucionar las dudas.

Entre las tareas futuras que han surgido a partir de este trabajo está, en primer lugar, la de diferenciar entre las actividades destinadas a aprender y a evaluar, para poder adaptar cada tarea del aprendiz al objetivo que pretende cumplir. En segundo lugar, crear actividades de forma automática, a partir de la base de datos del diccionario. Finalmente, ordenar las actividades por niveles, tarea que no podremos llevar a cabo hasta que las colocaciones estén niveladas, adaptando las actividades a los niveles de *Marco común europeo de referencia* (2002). La idea es continuar la línea del diccionario como instrumento de aprendizaje aprovechando al máximo la información que ofrece.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, M. (2004): *Diccionario de Colocaciones del Español*, [DiCE], Universidad de La Coruña, [en línea], <http://www.dicesp.com/>, [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- ALONSO RAMOS, M. (2006): «Towards a dynamic way to learn collocations in a second language», en E. Corino, C. Marelló y C. Onesti (eds.), *Proceedings of the Twelfth EURALEX International Congress*, Turín: Accademia della Crusca, Università di Torino, Edizioni dell'Orso Alessandria, 2, 909-923.
- ALONSO RAMOS, M. (2006b): «Glosas para las colocaciones en el Diccionario de Colocaciones del Español», en M. Alonso Ramos (ed.) *Diccionario y Fraseología*, Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, Anejo de la Revista de Lexicografía, 59-88.
- BOGUSLAVSKY, I., M.<sup>a</sup> A. BARRIOS RODRÍGUEZ y P. DIACHENKO (2006): «CALLEX-ESP: a software system for learning Spanish lexicon and collocations», en A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González y J. Mesa González (eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, FORMATEX: Badajoz.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marcos/>, [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- DIACHENKO, P. (2006): «Lexical functions in learning the lexicon», en A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González y J. Mesa González (eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, FORMATEX: Badajoz.
- HAUSMANN, F.J. (1998): «O diccionario de colocacións. Criterios de organización», en X. Ferró Ruibal (coord.), *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, Xunta de Galicia, 63-83.
- HIGUERAS, M. (2008): *Vocabulario A2. De las palabras al texto*, Madrid: SM.
- LAFUENTE, M. y M. NARANJO (2003): «Las actividades de evaluación en los entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje: algunas dimensiones para el análisis del diseño pedagógico y tecnológico», Comunicación presentada en el *IV Congreso Multimedia Educativa. El aprendizaje en entornos virtuales*. 25-27 de junio. Barcelona, [en línea], [www.ub.edu/grintie](http://www.ub.edu/grintie), [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- LEW, R. (2012): «How can we make electronic dictionaries more effective?», en S. Granger y P. Magali (eds.), *Electronic Lexicography*, Oxford: Oxford University Press, 343-361.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocations further developments in the lexical approach*, Hove: LTP.
- MCCARTHY, M. (2005): *English Collocations in Use: how Words Work Together for Fluent and Natural English: Self-study and Classroom Use*, New York: Cambridge University Press.
- MEL'ČUK, I., A. CLAS y A. POLGUÈRE (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- MEL'ČUK, I. (1996): «Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon», en L. Wagner, (ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, Amsterdam-Philadelphia: Jon Benjamins, 37-102.
- PRADA, M. de; D. SALAZAR y C.M. MOLERO (2012): *Uso interactivo del vocabulario. Y sus combinaciones más frecuentes*, Madrid: Edelsa.
- VERLINDE, S. et al. (2003): «Alfalex: un environnement d'apprentissage du vocabulaire français en ligne, interactif et automatisé», *Romanesque*, 28(1), 42-62.

## **Direcciones de los diccionarios citados en el texto**

*SMdiccionarios*: <http://www.smdiccionarios.com/>

ODE. *Oxford Dictionary of English*: <http://oxforddictionaries.com/es>

MEDO. *Macmillan English Dictionary Online*: <http://www.macmillandictionary.com/>

BLF. *Base lexicale du français*: <http://ilt.kuleuven.be/blf/>

DiCE. *Diccionario de colocaciones del español*: <http://www.dicesp.com/paginas>

VOCABULARY: <https://www.vocabulary.com/>



# *El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa<sup>1</sup>*

HERMINDA OTERO DOVAL  
Universidade de Vigo

## RESUMEN

El examen es la herramienta más común para llevar a cabo la evaluación, pero el término despierta una serie de ideas sobre las cuales debemos reflexionar. El examen suele ser rechazado por considerarlo injusto pero necesario para cerrar un proceso, y también es sobrevalorado, visto como una exigencia del proceso mismo de aprendizaje-enseñanza. Lo que está claro es que el examen suele ocupar un lugar fundamental para responder a las demandas y necesidades de los participantes implicados en el proceso: estudiantes, docentes y agentes sociales que solicitan certificaciones. En esta comunicación, nos centraremos en los exámenes de certificación de la competencia lingüística en español, su relación con cada uno de los participantes del proceso de aprendizaje-enseñanza y las principales características que deben reunir para ser un “buen” examen.

## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la demanda de certificados de competencia lingüística ha aumentado de forma considerable como consecuencia de la creciente movilidad estudiantil y laboral. Las instituciones educativas, entidades oficiales y empresas requieren certificaciones válidas y reconocidas en todo el mundo.

Esta proliferación de títulos acreditativos del dominio de la lengua ha provocado que las instituciones, tanto acreditadoras como educativas, deban poner orden en el sistema de certificación. Para ello, las acciones llevadas a cabo se han centrado en tres objetivos: primero, que los certificados de todos los países sean equiparables; segundo, que el nivel de competencia lingüística que acreditan sea real; y, tercero, que cuenten con un reconocimiento internacional dentro los ámbitos laboral y académico.

En el campo de la acreditación, el reconocimiento y la expansión de los certificados es un aspecto de especial relevancia. Tal es así que la importancia de un sistema de acreditación puede estimarse en función del número de países en los cuales se realizan los exámenes y el número de diplomas emitidos anualmente. De este modo, en la medida en que un organismo acreditador posee una estructura capaz de gestionar un gran número de exámenes en un área geográfica extensa, las certificaciones que expide adquieren un reconocimiento, tanto nacional como internacional, más amplio por parte de

.....  
1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidade de Vigo) en el proyecto “O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias” (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

sus usuarios. Aparte de este aspecto general, el proyecto CERTEL (2003: 10) establece una serie de rasgos comunes a todos los certificados oficiales:

- Son creados por instituciones especializadas en enseñanza y/o evaluación de lenguas extranjeras y cuentan con el respaldo de un organismo tutelar.
- Están organizados en forma de sistema sobre la base de una escala de niveles; a cada nivel corresponde un grado reconocido mediante el otorgamiento de un certificado del sistema de acreditación.
- Es reconocido a nivel nacional e internacional, especialmente en los ámbitos educativo y laboral.
- El examen destinado a la obtención de un certificado responde a un programa determinado de contenidos y no está necesariamente vinculado con una formación determinada en la lengua objeto de examen. A pesar de ello, la institución acreditadora puede proponer una formación o una serie de materiales de apoyo para que el candidato pueda desarrollar las competencias que serán evaluadas.
- El candidato debe pagar una tasa por el examen conducente a la certificación y atenerse a las estrictas reglas que dicta la institución examinadora.
- El plazo de validez de la certificación es indefinido, generalmente.

## 2. LA EVALUACIÓN. TIPOS

Se puede decir que existen

tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. Para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico (*Diccionario de términos clave de ELE*, en línea).

Tradicionalmente, los términos evaluación y examen eran coincidentes debido a que el examen era el mecanismo de evaluación por excelencia; el interés se centraba en el final del proceso y la nota consistía en la diferencia existente entre los conocimientos del candidato y la dificultad del examen. Pero sabemos que influyen más elementos como, por ejemplo, factores personales (grado de cultura, formación o educación), elementos afectivos o de la personalidad, el género, la edad, la forma o contexto en que haya aprendido la lengua, los nervios, el cansancio, el estrés, el colapso comunicativo...

Actualmente, podemos considerar que evaluación es “un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones” (Puig, 2008: 84). Se trata, por tanto, de decisiones que atañen a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y que convierten a la evaluación en un referente primordial para dicho proceso y no en el final del mismo como tradicionalmente se ha considerado.



Sin embargo, en el ámbito de la evaluación certificativa lo importante es el resultado y no el proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que los instrumentos de acreditación de competencia lingüística son totalmente independientes de la formación que el candidato haya tenido. En ningún caso se analiza el modo en el cual se han adquirido los conocimientos sino que, para recibir el título, solamente se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la prueba a la que el candidato se ha presentado. Así, debemos considerar la definición aportada por Vázquez, quien define la evaluación “como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen” (2008: 45).

Puig (2008: 8) propone una nueva clasificación basada en el momento y la finalidad de la evaluación, de tal manera que los tipos de evaluación son tres: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación de aula y la evaluación externa. Esta es “un tipo de evaluación que se interesa por los resultados, desde una perspectiva externa, es decir, con independencia con respecto a un proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas, lo que el usuario de una lengua es capaz de hacer en un momento dado en el mundo real con los recursos lingüísticos de que dispone” (Puig, 2008: 85). Por tanto, es en esta última clase de evaluación en la que se incluye la evaluación certificativa que nos ocupa en este trabajo.

La evaluación certificativa nos lleva de nuevo al concepto tradicional, pues lo importante son los resultados y no el proceso de aprendizaje-enseñanza. Aunque esto sea así, sí que influye en el proceso de los candidatos, ya que estas pruebas poseen un formato característico que conviene conocer con anterioridad.

### 3. EL EXAMEN. TIPOS

La palabra examen provoca en nosotros toda una serie de ideas o imágenes que podemos resumir, *grosso modo*, en dos. Por un lado, es rechazado por considerarlo injusto, pero a la vez necesario para cerrar un proceso. Y, por otro lado, es sobrevalorado y visto como una imposición o exigencia que regiría el proceso mismo de aprendizaje-enseñanza.

Lo que está claro es que el examen ocupa un lugar focal tanto en el proceso de aprendizaje-enseñanza, como para los docentes, los estudiantes y la sociedad debido, sobre todo, a los cuatro factores propuestos por Prati (2007: 13):

- En su elaboración se impone la revisión de objetivos y contenidos de un programa dado o la reflexión sobre la competencia lingüística requerida.
- Todo el proceso de evaluación impulsa la interacción productiva entre los docentes ya que, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza en clase, que suele ser individual, se debe realizar y corregir de a pares o en equipo.
- Un examen puede recoger data sustancial que aporta a la investigación de la competencia lingüística.
- Todo examen informa acerca de los resultados del proceso, es decir, retroali-

menta programas, materiales, enfoques, con lo cual siempre incide directamente (de modo positivo o negativo) sobre la planificación de la enseñanza.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (en línea) define examen como “[...] un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre determinadas características de un candidato —tales como la amplitud de sus conocimientos y su grado de control lingüístico y su actuación de una forma tal que dichas características puedan medirse—”.

Además de esta definición general, debemos tener en cuenta, también, la propuesta por Prati (2007: 12), quien define el término atendiendo cada uno de los participantes en el proceso de evaluación certificativa: los estudiantes, los docentes y la sociedad. Para los estudiantes, el examen es una prueba en dos sentidos: por una parte, pone a prueba las habilidades lingüísticas porque practican o ensayan su capacidad en acciones que usarán en el futuro (laboral, académico y personal) y, por otra parte, da testimonio al demostrar a otros lo que han aprendido. Para los docentes, examen es evaluación, recoge evidencias para tomar decisiones; evidencias que pueden tener efectos directos sobre la enseñanza y poner en marcha la investigación. Para la sociedad (instituciones de enseñanza y organismos sociales), examen es certificación, es decir, un documento sellado que es necesario como habilitación para actuar en el mundo real, que aporta, además, prestigio y presencia institucional.

Dentro de los exámenes de lenguas extranjeras son fundamentales las especificaciones, que se podrían considerar como el “prospecto” de la prueba, ya que facilitan información oficial y detallada sobre lo que un examen evalúa y cómo lo evalúa. Se trata de información útil para los redactores de las pruebas porque explican el tipo de examen, los objetivos, las destrezas, las tareas y sus características, su duración, etc.; y para sus administradores, pues hablan de la organización del examen en cuanto a tiempos, materiales, calificaciones, toma de decisiones... También describen a los profesores, estudiantes y agentes sociales qué significa sacar una nota o poseer el certificado. A través de las especificaciones, los estudiantes pueden conocer diferentes modelos de exámenes, ejemplos de ítems... y las editoriales y autores de libros de texto se sirven de ellas para producir materiales relacionados con la prueba.

Johnson divide los exámenes en dos amplias categorías: exámenes de rendimiento y exámenes de aprovechamiento.

Los exámenes de rendimiento se ocupan de qué tan bien ha salido un aprendiz en relación con un curso o programa particular [...]. Los exámenes de aprovechamiento no tienen que ver con el contenido o programa específico. Son pruebas para verificar el nivel que se ha alcanzado en el idioma, y son independientes de cualquier curso. Sus resultados son declaraciones ante el mundo acerca de lo que puede hacer un aprendiz (2008: 452).

Por tanto, las pruebas de aprovechamiento no están dirigidas a un usuario específico y su principal valor se halla en que sus usuarios obtienen un reconocimiento general en diversos ámbitos.

Por su parte, Hughes (2003), para establecer los tipos de exámenes, tiene en cuenta el propósito fundamental de la evaluación:

- Evaluar el progreso de los alumnos o el logro de los objetivos planteados por el programa de los cursos a los que ellos están asistiendo.
- Ubicar a los futuros estudiantes en alguno de los distintos cursos que se ofrecen en una escuela, instituto o academia.
- Diagnosticar acerca de futuros desempeños y necesidades de los estudiantes a lo largo de los cursos que se van a desarrollar.
- Certificar el dominio de la segunda lengua para distintos usos en la comunidad de hablantes.

Objetivo	Examen de logro		Examen de dominio	Examen de nivel o ubicación	Examen de diagnóstico
	Evaluar el aprendizaje de contenidos específicos de un programa o curso		Evaluar el nivel de competencia lingüística de los candidatos sin considerar sus estudios o capacitación previa	“ubicar” a un alumno en una clase o curso	Obtener información para tomar decisiones sobre lo que se enseñará
Momento de aplicación	Durante la cursada EXAMEN DE PROGRESO	Una vez finalizada la cursada EXAMEN DE LOGRO	Establecido por la entidad que lo toma	Antes de comenzar las clases	Al comienzo de un curso
Base	Objetivos o contenido breves, concisos y de corto plazo	Programa o material utilizado	Especificaciones de lo que el candidato puede hacer con la lengua para ser considerado proficiente	Elementos más destacados del programa de cada nivel	Habilidades lingüísticas específicas o generales
Diseño, administración y corrección a cargo de	Docente	Docente y/u otros miembros de la comunidad educadora	Especialistas externos entrenados	Miembros de la comunidad educadora	Miembros de la comunidad educadora. También pueden ser adquiridos en el mercado
Otras características	Enfoque centrado en los objetivos vs. enfoque centrado en el contenido		Importancia de las especificaciones de examen para los elaboradores, correctores, candidatos, instituciones de enseñanza y empresas	Exámenes breves, de rápida corrección y confiables	Exámenes de rápida corrección y confiables

Tipos de exámenes según Hughes (Tomado de Prati, 2007: 60)

## 4. QUÉ ES UN BUEN EXAMEN

Desde los años 60, la principal característica de un buen examen era únicamente la validez, esto es, el examen mide adecuadamente lo que dice que intenta medir. En la década de los 90, Bachman (1996) asocia un buen examen con su utilidad, de tal modo que un examen útil incluye seis cualidades: validez de constructo, confiabilidad, autenticidad, interactividad, impacto y viabilidad.

*Validez de constructo:* un examen es válido en la medida en que sus resultados pueden ser interpretados como indicadores de las habilidades o del constructo que queremos evaluar, entendiendo por constructo “una habilidad o atributo que definimos de manera específica y sirve de base para el diseño de un examen o actividad de examen y para interpretar los resultados obtenidos” (Llosa, 2006). La validez de constructo se puede apoyar, a su vez, en:

- Validez de contenido: la medida en que el contenido, ítems o actividades que forman una prueba, constituye una muestra representativa de las habilidades lingüísticas, estructuras, etc., que pretende evaluar.
- Validez concurrente: la correspondencia de los resultados del examen de varios individuos con los resultados de otros exámenes a los mismos individuos y en tiempos semejantes.
- Validez predictiva: el grado en el que el examen puede predecir el desempeño futuro de los candidatos.
- Validez de puntuación: la puntuación se consigue a partir de las habilidades que se propone evaluar, y no de otras.

Además, se puede agregar, aunque no afecte la validez de constructo:

Validez de imagen: es necesario que un examen sea aceptado por los candidatos, los docentes, las autoridades educativas y los empleados para que sea usado y pueda tener impacto.

*Confiabilidad:* es la consistencia en la medición de una habilidad o de un determinado constructo dados diferentes momentos en que se administre el examen a los mismos candidatos. Hay muchas fuentes de error que pueden provocar variación en los resultados y reducir, por tanto, la confiabilidad de un examen:

- El contexto (por ejemplo, el ruido imprevisto en un examen de comprensión oral).
- El proceso de administración (un error en las copias recibidas por los candidatos).
- Los candidatos (cansancio, problemas personales, miedo).
- Las características de las actividades (formatos originales, respuestas previsibles, formatos con finalidades diferentes).
- El modo de evaluación.
- El corrector (falta de capacitación, atención o responsabilidad).

Aunque lo ideal es que estas dos características estén presentes de forma equilibrada en cualquier examen, existe la posibilidad de que una prueba de evaluación pueda ser

fiable y no válida, sin embargo, una prueba nunca podrá ser válida si no es fiable. Esto quiere decir que una prueba puede tener resultados estables aunque no mida lo que en un principio pretendía medir, pero no puede medir lo que pretende si no puede hacerlo con la precisión necesaria.

*Autenticidad:* el grado de nivel o de correspondencia entre las características de una determinada actividad del examen y las características de una actividad en el campo donde se usa la lengua meta. La autenticidad tiene que ver con la medida en que las interpretaciones basadas en el desempeño en la evaluación puedan ser generalizadas más allá del contexto del examen. También se refiere a la manera en que los candidatos perciben las actividades del examen.

*Interactividad:* la medida en que las habilidades y características del candidato se relacionan con la tarea, es decir, la relación entre las preguntas o actividades en el examen y las características de los individuos para poder completarlas.

*Impacto:* realizar un examen implica ciertos valores y objetivos y tiene consecuencias. Del mismo modo, la forma en que usamos los resultados también supone valores y objetivos que, a su vez, tienen consecuencias. El impacto puede suceder a dos niveles: a nivel de individuos y a nivel de los sistemas educativos o de la sociedad. Los candidatos pueden ser afectados por tres aspectos: la experiencia de preparar un examen, las notas, comentarios y observaciones que reciben y las decisiones que se toman a partir de sus resultados.

*Viabilidad:* se relaciona con cuestiones administrativas. Debido a la importancia y al impacto que un examen puede tener en la vida de una persona, los centros que lleven a cabo exámenes deben contar con las instalaciones y los recursos necesarios y apropiados para que las pruebas se desarrollen de forma adecuada.

Johnson (2008: 467), por su parte, reduce las cualidades básicas que debe tener un buen examen a cuatro: validez, fiabilidad, discernimiento y viabilidad. El discernimiento consiste en que un examen tiene que ser capaz “de distinguir entre los estudiantes: de distinguir a los buenos estudiantes de los malos, o a los que han alcanzado cierto nivel de los que no lo han hecho” (Johnson, 2008: 474).

Por tanto, es necesario conocer estas cualidades básicas y tener claro cómo se deben confeccionar unas pruebas de evaluación de calidad. El Instituto Cervantes, encargado de los exámenes de acreditación de la competencia en lengua española, propone las siguientes cinco fases como principios esenciales e imprescindibles para su diseño:

- Fase de planificación: consiste en identificar claramente la finalidad de la prueba y los condicionantes operativos de la misma.
- Fase de diseño: consiste en redactar las especificaciones de la prueba en las cuales se describen aspectos relacionados con el formato o los contenidos. Para comprobar que las especificaciones son factibles puede elaborarse una prueba piloto.
- Fase de desarrollo: consiste en la redacción y análisis de materiales en condi-

ciones de examen con aprendientes de las mismas características que los candidatos a los que se dirige. Además, se revisan aspectos como la claridad de las instrucciones y el formato de la prueba.

- Fase operacional: la prueba entra en funcionamiento con candidatos reales y se determina una serie de procesos regulares de administración y calificación.
- Fase de monitorización: conforme se va usando la prueba y se van produciendo nuevas versiones de la misma, se realiza un análisis de los resultados que va generando. Así, es posible evaluar el rendimiento de la prueba en sí misma y realizar mejoras mediante enmiendas en las especificaciones.

Del mismo modo, Prati (2007: 54) enumera los rasgos que hay que considerar siempre a la hora de escribir un ítem de un examen:

- Tiene una función precisa y concreta: dar información sobre lo que sabe el estudiante. (El equipo se pregunta reiteradas veces: “qué queremos medir con este examen, con este ítem, con esta consigna, con este espacio en blanco que proponemos...”).
- Es válido (responde a la modalidad de evaluación elegida. Si queremos un examen oral, no pondremos al alumno a escribir lo que va a decir o a proponer por escrito diferentes fórmulas de presentación. En todo caso, esto podría llegar a constituir una preparación para una exposición oral, pero de ninguna manera será información evaluable).
- Es confiable (cumple con los requisitos de confiabilidad: “vale por sí mismo”: no depende para su resolución de otro ítem ya evaluado. Por ejemplo: si el estudiante completa espacios en blanco en un texto, no podrá después responder preguntas de comprensión acerca del mismo fragmento. Si no ha podido completar los espacios en blanco tampoco podrá comprenderlo).
- Presenta actividades con instrucciones claras, simples, sin ambigüedades. (El estudiante se encuentra solo frente a la hoja de papel, no tiene a nadie a quien preguntar, por lo que si no entiende las instrucciones no podremos evaluar su dominio de la lengua).
- Cada ítem deberá estar acompañado de un esquema de corrección, por puntuación o por bandas de descripción.

## 5. CONCLUSIONES

Son muchas las personas que consideran que obtener el certificado o diploma que acredita su competencia lingüística en una segunda lengua o lengua extranjera significa el cierre de una etapa o que cumple la función de concluir una experiencia. Pero no son menos las que lo ven como la llave o punto de partida que les permitirá iniciar una trayectoria (educativa, académica, laboral) mediante el conocimiento y el uso más adecuado de la lengua.

En el campo de la acreditación, el reconocimiento y la expansión de los certificados es un aspecto de especial relevancia. Tal es así que podemos decir que la importancia de un sistema de acreditación puede estimarse en función del número de países en los cuales se realizan los exámenes y de los diplomas emitidos cada año, pues estas certificacio-

nes adquieren un reconocimiento, tanto nacional como internacional, más amplio.

Debido a esto, el concepto de evaluación ha sufrido un profundo cambio, ha dejado de ser el “ADN de la persona que enseña, en la medida en que imparte cursos de preparación de exámenes, utilizando materiales publicados o bien produciendo sus propios materiales” para convertirse en una “certificación de validez internacional” (Vázquez, 2008: 45) que mueve dinero y, por tanto, ser uno de los principales instrumentos de las políticas lingüísticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Charles, Caroline CLAPHAM y Dianne WALL (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- BACHMAN, Lyle F. y Adrian PALMER (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2. Bases y procedimientos*, Madrid: ArcoLibros.
- BORDÓN, Teresa y Judith E. LISKIN-GASPARRO (2007): «Evaluación», en M. Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: ArcoLibros, 211-251.
- HUGHES, A. (2003): *Testing for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (s.d.): *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2012): *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*, Granada: Octaedro Andalucía.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, José Ramón (2004): «Modelos, tipos y escalas de evaluación», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 967-981.
- PRATI, Silvia (2007): *La evaluación en español lengua extranjera*, Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- PROYECTO CERTEL (2003): «Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas», [en línea], <http://www.oei.es/CERTEL-informecertificacionesOK.pdf>
- PUIG SOLER, F. (2008): «El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula», en *Evaluación*, monográfico *MarcoEle 7*, 78-91 [en línea], <http://www.marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f1061c41/08.puig.pdf>
- VÁZQUEZ, Graciela (2008): «De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad», en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universitat d'Alacant, 45-55.





# *Enseñanza y aprendizaje (EYA) 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo*

MARIAROSA PELLICER PALACÍN  
Profesora de TIC y de E/LE para fines específicos  
Autora de materiales

## **RESUMEN**

Las exigencias de la sociedad actual recomiendan la práctica de hábitos de enseñanza-aprendizaje encaminados a fomentar en los aprendices estrategias que les permitan ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida. Este reto comporta la adquisición de una serie de competencias. Vamos a dedicar este estudio a metodologías para poner en práctica de forma efectiva trabajo y aprendizaje colaborativos, y a la integración de diversas competencias en actividades de enseñanza-aprendizaje. De entre las herramientas de la web 2.0 posiblemente sean los wikis y los blogs las más idóneas para conseguir estos fines en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza y el aprendizaje de hoy deben ir enfocados a fomentar la capacidad de aprender activamente a lo largo de toda la vida, pues solo así estaremos en condiciones de seguir integrados de forma continuada y activa en el mundo social y laboral, por muchos cambios que el futuro nos depare. Para alcanzar este objetivo se requiere el manejo de una serie de competencias. En el presente estudio vamos a partir del catálogo de competencias clave recomendado por las instituciones europeas, pero analizando únicamente algunos aspectos de las competencias sociales y cívicas, concretamente nos referiremos a las habilidades para trabajar y aprender de forma eficiente en colaboración. Pues consideramos esta habilidad una de las competencias sociales más importantes para conseguir el objetivo propuesto, no solo porque integra el dominio de una serie de estrategias que le permiten al individuo manejarse con éxito en las relaciones sociales y cívicas, sino porque, además, la construcción del conocimiento tiende de forma creciente a ser de forma compartida; es decir, que el desarrollo y la puesta en práctica de este conocimiento se llevan a cabo en colaboración.

Además de las mencionadas competencias, existen otras competencias fundamentales para moverse de forma adecuada en el mundo actual. Nos referimos a la competencia digital, a la capacidad de aprender a aprender y a la competencia lingüística: tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Haremos hincapié también en el hecho de que el desarrollo de todas estas competencias puede llevarse a cabo de forma integrada en clase de lengua extranjera.

Analizaremos también algunas características del aprendizaje colaborativo y su de-

sarrollo, y el porqué de darle un papel predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Prestaremos atención a cómo aplicar este dentro de una enseñanza-aprendizaje 2.0. Para lo cual veremos qué nos aportan wikis y blogs para trabajar de forma colaborativa y sus posibles aplicaciones prácticas en clase, en especial en un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El uso de wikis y blogs en enseñanza-aprendizaje de materias en lengua materna o en clase de lengua extranjera nos permite poner en práctica el desarrollo de por lo menos tres competencias clave a un tiempo. Puesto que además de las competencias lingüísticas y digitales obvias, estas herramientas nos ofrecen un marco ideal para practicar las estrategias de trabajo en equipo también de forma virtual y a distancia.

## 2. COMPETENCIAS CLAVE Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

La *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2006 relaciona una serie de principios para facilitar a los ciudadanos europeos hacer frente a los retos del siglo XXI. En esta recomendación se incluye el documento sobre *las competencias clave*, denominado “Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo” (Unión Europea, 2006b: 13). 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). En Pellicer (2013a) hacemos un análisis más detallado de este documento, así como de las competencias clave que contempla.

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.

Dicho documento llama también la atención sobre el hecho de que estas competencias no existen por separado, sino que “muchas se solapan y entrelazan” (Unión Europea, 2006b: 13). En Pellicer (2013a) analizamos las competencias clave idóneas para ser desarrolladas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente trabajo vamos a profundizar únicamente en uno de dichos aspectos, concretamente el referido a las competencias sociales y cívicas, considerando el desarrollo de estas en el marco de un aprendizaje colaborativo.

El documento europeo (Unión Europea, 2006b) define las competencias sociales y cívicas como:

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 (Pellicer, 2013a: 5).

Disgregar el conocimiento en “diferentes parcelas o adquirir habilidades y destrezas de forma aislada redundante en una mayor exigencia de tiempo y esfuerzo para poder aprehenderlas y dominarlas” (Pellicer, 2013a: 3). Aunque en cada actividad puntual, el hecho de integrar diversas competencias clave requiera a menudo más tiempo y esfuerzo, consideramos que desde una perspectiva de conjunto a largo plazo estos se reducen sustancialmente.

Wikis y blogs son herramientas idóneas para practicar enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de las competencias clave. Pues al tiempo que practicamos la lengua podemos fomentar aspectos tales como trabajo y aprendizaje colaborativos, “actitud crítica, reflexión sobre lengua y cultura, y sus procesos de adquisición” (Pellicer, 2013a: 3), entre otros muchos, además de los aspectos obvios de competencia digital.

### **3. APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Respecto al trabajo colaborativo vamos a matizar a priori algunos aspectos. Mena y Fernández (2011) distinguen entre herramientas colaborativas y herramientas cooperativas, “mientras las primeras se sustentan en un compromiso mutuo de los participantes” con el objetivo de “resolver los problemas juntos, las segundas, van dirigidas a la formación de grupos o equipos orientados hacia ciertos objetivos de aprendizaje” (ibíd., 2011: 69). En este último caso, los participantes actuarían, según los autores, en todas las fases del proyecto. En el trabajo educativo, muchos de los proyectos colaborativos o cooperativos se encuentran a caballo entre estos dos enfoques, con lo que, a nuestro modo de ver, estos dos términos resultarían en muchos casos prácticamente equivalentes.

El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO), acrónimo que corresponde al inglés “CSCL” (Computer Supported Collaborative Learning), contempla la práctica de aprendizaje colaborativo mediante ordenadores u otros aparatos que permitan un intercambio de comunicación a distancia.

Algunos proyectos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales siguen unas directrices más o menos sistematizadas, como son los proyectos “eTándem” y “eTwinning”. El primero, con una focalización individual —intercambio de parejas lingüísticas— y el segundo, más institucionalizado —con intercambio de grupos o clases—.

Considerando las formas de comunicación debemos tener en cuenta dos divisiones fundamentales: comunicación sincrónica (chats, videoconferencia, etc.), comunicación asincrónica (correo electrónico, foros, blogs, wikis, etc.). Mientras los sincrónicos actúan en tiempo real, los asincrónicos al no hacerlo “permiten que el alumno contribuya en cualquier momento, lo que aporta un grado de reflexión lin-

güística” (Vinagre, s.d.: 22).

El aprendizaje colaborativo implica mucho más que el aprendizaje de contenidos, pues para desarrollar una actividad colaborativa con éxito se requiere el control de una serie de estrategias. Desde una perspectiva de psicología del aprendizaje, Fischer, Kollar, Stegmann y Wecker (2013: 4) consideran dos niveles de estrategias colaborativas que guían al aprendiz en su actividad colaborativa: estrategias o guías internas “internal collaboration script” —las que los participantes desarrollan y ponen en marcha de una forma dinámica y natural al participar en una actividad colaborativa— y estrategias o guías externas “external collaboration script” —las que se le proporcionan al aprendiz externamente, a fin de complementar o modificar las estrategias o guías internas—. Los autores parten de la base de que sin un apoyo externo, en la práctica no suele alcanzarse un alto grado de eficiencia en la colaboración. Por esta razón, analizan las estrategias o guías internas de colaboración y proporcionan un esbozo de guía para poder complementarlas y modificarlas de forma externa. Con ello pretenden que el aprendizaje colaborativo implique también el desarrollo y la activación de estrategias y habilidades adecuadas, que contribuyan a que este sea eficiente. Esta teoría contempla cuatro componentes estructurales y siete principios en su desarrollo, e intenta explicar y estructurar el proceso de internalización. Se basa entre otras teorías en los planteamientos de la Zona de Desarrollo Próximo (Zone of Proximal Development - ZPD) de Vygotsky (1978) —concepto sobre el desarrollo del aprendizaje que define el espacio existente entre lo que un individuo puede aprender por su cuenta y aquello que sería capaz de aprender con un apoyo externo—.

Fischer *et al.* (2013) plantean también que en contextos de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO), muchos aprendices se ven confrontados con experiencias de aprendizaje para ellos desconocidas. Consideran que cuanto mayor sea la diferencia entre estas experiencias de aprendizaje y las que ellos experimentan habitualmente, mayores dificultades encontrarán los aprendices para una colaboración eficiente. Aprendices con poca experiencia de aprendizaje colaborativo en la clase presencial encontrarán más dificultades para un aprendizaje colaborativo virtual, pues dispondrán de menos experiencia y consecuentemente de menos conocimientos para moverse en contextos de colaboración.

Estos aspectos dejan patente la importancia de introducir el aprendizaje colaborativo en todas las formas y situaciones de aprendizaje. No olvidemos, sin embargo, que en el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) intervienen, además, elementos nuevos relacionados con la tecnología. La experiencia nos ha mostrado que el hábito de trabajo colaborativo en la clase presencial facilita en gran medida el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Es decir, que poniendo en práctica estrategias de colaboración presencial, lo nuevo para los aprendices en el aprendizaje virtual se limitaría a las diferencias entre una colaboración presencial y una virtual, y a las novedades relacionadas con la tecnología. Con solo estos elementos nuevos ya se les exige a los aprendices un considerable esfuerzo.

Un aspecto importante del aprendizaje colaborativo es el que se lleva a cabo entre pares o en grupos pequeños. Dippold, mencionando a Nicol y MacFarlane-Dick (2006),

apunta que el feedback entre compañeros fomenta en los aprendices su capacidad crítica. No obstante, demasiado a menudo en clase de lengua extranjera, la principal fuente de reacción (feedback) proviene del profesor (Dippold, 2009), con lo que desaprovechamos enormes potencialidades del alumnado. Por otro lado, en cuanto a la reacción (feedback) no olvidemos un importante aspecto: se aprende enseñando y, además, también auto-diagnosticándose (MacWhinney, 1995). En un experimento con wikis de curso<sup>1</sup> hemos puesto en práctica con éxito esta forma de reacción: los alumnos corrigieron y comentaron errores en los trabajos propios y de los demás compañeros (Pellicer, 2013b).

Por otro lado, en el ámbito de las lenguas, la integración de hablantes nativos en el proceso de aprendizaje nos brinda nuevas opciones para la enseñanza-aprendizaje colaborativos. En este sentido, la web 2.0 nos ofrece múltiples contextos: redes sociales y chats, proyectos colaborativos internacionales —institucionalizados o no—, o incluso mundos virtuales. El hecho de integrar a personas de lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye en beneficio del desarrollo de la competencia intercultural, además de ser una fuente de informaciones culturales y socioculturales. En este sentido existen diferentes proyectos que han sistematizado este tipo de intercambio, como son los proyectos: “TÁNDEM”<sup>2</sup> (Wolff, 2009) —iniciado hacia principios de los años 80—, “Teletándem” (Chiapello, S., C. González Royo y C. Pascual Escagedo, 2010), “eTándem”<sup>3</sup> de la Universidad de Bochum (Alemania) y el “Proyecto Cultura”<sup>4</sup> del MIT de Boston (EE UU).

Esta práctica, desarrollada ampliamente por el Proyecto TÁNDEM (Wolff, 2009) —basado fundamentalmente en el intercambio de conversación presencial entre parejas lingüísticas particulares, constituidas por una persona nativa y otra no nativa—, ha dado lugar a un gran número de proyectos derivados que aplican los mismos principios. El proyecto eTándem desarrolla este planteamiento para la comunicación a distancia o virtual. Siguiendo en esta línea, Chiapello et al. (2010) han realizado intercambios lingüísticos por videoconferencia en sus cursos de traducción italiano-español y viceversa. En este experimento de “Teletándem” (ibíd.: 1), aparte del enriquecimiento mutuo que les proporciona a los participantes la práctica de conversación en ambas lenguas, se lleva a cabo una grabación de las conversaciones y un posterior análisis de las mismas, con lo que “a partir de la revisión del material producido, se profundiza en la reflexión sobre la propia actuación y se estimula la autorretroalimentación” (ibíd.: 10).

#### 4. EL USO DE BLOGS Y WIKIS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las herramientas y métodos de la web 2.0 nos brindan excelentes posibilidades para la puesta en práctica de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Clasificaríamos el uso de wikis y de blogs entre los más idóneos, por ello, nos centraremos básicamente en estas dos herramientas. Aunque también pueden ser adecuados las redes sociales, los micro-blogs —como Twitter—, los chats y foros —ya sean estos escritos, con audio o vídeo—

.....  
1. Ver enlaces de estos cursos en webgrafía bajo “Pellicer y alumnos”.  
2. TÁNDEM: [http://www.tandemcity.info/ca\\_index.html](http://www.tandemcity.info/ca_index.html)  
3. eTándem: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html>  
4. Proyecto CULTURA: <http://web.mit.edu/french/cultura2001/>

y las videoconferencias.

Los blogs y los wikis permiten diferentes aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje. Por un lado, pueden ser utilizados como plataforma de gestión de actividades en línea. Aunque consideramos que, dependiendo del enfoque que quiera dársele a este tipo de uso, ambas herramientas pueden ser de utilidad, estamos de acuerdo con Dopping (2009) en que los wikis o su combinación con blogs son más adecuados para este objetivo.

Los blogs pueden resultar útiles, además, para fomentar el aprendizaje autónomo, como apuntan Fellner y Apple (2006). No obstante, creemos que su eficacia posiblemente sea mucho menor para fomentar el trabajo colaborativo a distancia. Para este objetivo pensamos que es más eficaz el uso de wikis.

Partiendo de los principios de la construcción social del conocimiento de Vygotsky (1978), el aprendizaje se desarrolla mediante “la participación en una comunidad” (Del Moral, M.E. y L. Villalustre, 2008: 74), por lo que la adquisición de los contenidos disciplinares correspondientes debería llevarse a cabo “a través de fórmulas basadas en la participación social”. Las autoras consideran que, por ejemplo, la puesta en práctica de webquest, por tratarse de “una metodología orientada a la investigación colaborativa” (ibíd.), encuentra en los wikis “un gran aliado al facilitar la realización de proyectos conjuntos” (ibíd.: 82). Según las autoras, los “wikis se convierten en unas aplicaciones potenciadoras del aprendizaje cooperativo y colaborativo” (ibíd.: 76).

Los blogs y los podcasts pueden proporcionar un abundante input de lenguaje auténtico a los aprendices (Lee, 2009). Nosotros consideramos que también los wikis merecen esta consideración. La autora analiza tanto el aspecto de la producción como el de la recepción escrita y auditiva. Sin embargo, lo que nos parece más interesante del trabajo citado es la perspectiva de que el aprendizaje en línea puede ser concebido como una forma de construcción social. En la medida en que el aprendiz se mueve más allá del mundo de la clase, no solo se beneficia de un aprendizaje lingüístico sino que adquiere herramientas para moverse mejor y más conscientemente en relaciones interculturales.

En su estudio sobre los blogs y su uso, Murray y Hourigan (2008: 1) plantean la idea del blog reflexivo para reflejar el proceso de aprendizaje no solamente durante el curso sino integrándolo en un proceso más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida. El blog reflexivo recomiendan hacerlo en la lengua materna si el dominio de la L2/LE no es suficiente. Un blog de este tipo puede ser útil para reflexionar a largo plazo sobre las competencias de aprendizaje adquiridas (aprender a aprender). Por otro lado, los blogs pueden servir para desarrollar un portfolio.

El fracaso del uso de un blog de clase conduce a De Almeida (2008) a realizar una investigación para analizar las causas del mismo. En primer lugar, abre un debate con sus alumnos para conocer su punto de vista, y a continuación, se informa sobre las experiencias de otros profesores con esta herramienta. De los resultados deduce que sus alumnos prefieren enviarle los textos por correo electrónico y comentarlos oralmente en clase, además de la tendencia que observa en sus alumnos de copiar textos de internet en lugar de elaborarlos personalmente. En cuanto a la encuesta que hace a los

profesores, a De Almeida (2008) le sorprende el bajo interés generalizado que parecen mostrar los alumnos por el trabajo con este tipo de herramientas. En nuestra experiencia con wikis hemos observado también un desinterés notable por parte de los alumnos (Pellicer, 2013b). En nuestro caso se trataba de estudiantes universitarios de primer semestre, en el experimento de De Almeida, de escolares.

En general, resulta, tanto de esta encuesta de De Almeida a profesores como de nuestro experimento con wikis, que la participación en blogs o wikis aumenta si esta es obligatoria o se bonifica de algún modo, por ejemplo, en la calificación, o bien si la participación se lleva a cabo durante la clase.

Aunque es posible que sea diferente para alumnos habituados a las redes sociales, De Almeida comenta que los alumnos son reacios a trabajar con gente que no conocen. Esto lo hemos observado también en el trabajo colaborativo presencial en la universidad. En otro sentido, Comas-Quinn, Mardomingo y Valentine (2009) y De Almeida (2008) constatan que en la red, los comunicantes muestran más interés por expresarse que en conocer las opiniones o comentarios de los demás.

En cuanto al intercambio de comunicación escrita, la web 2.0 nos ofrece dos herramientas de gran utilidad: los chats y los foros. Estos últimos podemos configurarlos también en el marco de un wiki o de un blog. Los chats nos proporcionan la posibilidad de una comunicación sincrónica, al tiempo que los foros nos la proporcionan de tipo asincrónico. Según un estudio de Liu y Sadler (2003), la comunicación asincrónica parece proporcionar un mayor número de intervenciones. Consideramos que esto puede ser debido a un mayor tiempo para la reflexión entre las diversas reacciones. En el estudio de estos autores, la comunicación sincrónica parece obtener peores resultados, pues en la comunicación electrónica en tiempo real, los aspectos afectivos e interactivos se desarrollan de modo diferente a como lo hacen en la comunicación presencial. Sin embargo, otros autores valoran positivamente la conversación en chats.

Tanto los blogs como los wikis posibilitan practicar la reacción entre pares o en grupos (peer feedback). Aunque unas aplicaciones difieren de otras y también entre las diferentes versiones de una misma aplicación se pueden constatar diferencias, describiremos aquí las formas de reacción posibles en el marco de un wiki, concretamente en la aplicación Wikispaces. En este sentido, los wikis nos ofrecen una mayor variedad de posibilidades de reacción que los blogs.

En el marco de un wiki cabe la posibilidad de configurar diferentes formas de comunicación: 1.) se puede establecer una comunicación privada entre los participantes a través de la cuenta de usuario, 2.) se pueden configurar foros de debate, que en el caso de wikis públicas pueden abrirse también a una participación externa y 3.) se pueden editar comentarios en espacios concretos del wiki, para hacer correcciones o comentarios en el propio material editado. Sobre este asunto y su uso en prácticas concretas pueden verse más detalles en Pellicer (2013a, 2013b).

En cuanto a los foros y chats resulta de gran importancia el papel del tutor que los



modera. Pues a menudo se olvida que la moderación a distancia y la moderación presencial tienen requisitos diferentes, como se deduce del estudio de Hewings y Coffin (2007). Si una clase presencial presenta características diferentes de una clase a distancia o virtual, consecuentemente las estrategias de moderación deben ser también de otra calidad. Los mencionados autores apuntan la necesidad de una animación continuada del chat, sin embargo, nosotros consideramos más importante la calidad del apoyo que la frecuencia de la intervención del tutor. En este sentido, la comunicación virtual esencialmente no se diferencia de la presencial, lo que ocurre es que en una comunicación presencial, además de la palabra, intervienen otros elementos en la comunicación. En cambio, en una comunicación virtual escrita, el peso comunicativo radica sustancialmente en la palabra. La comunicación virtual oral o con imagen y voz podría presentar características intermedias entre la escrita y la presencial. La experiencia nos demuestra que muy a menudo se olvida la importancia de estos aspectos.

El proyecto de investigación de Dippold (2009) nos muestra algunos aspectos interesantes: por un lado, los tutores eran conscientes de la diferencia de comunicación al hacer un comentario; por otro, se observa una diferencia de feedback según el grado de exhibición pública de los comentarios. Nos resulta sorprendente en este estudio que los comentarios virtuales no dieran lugar a una conversación, pues según nuestra experiencia, esta sí se da con frecuencia en el trabajo presencial en parejas o en grupos pequeños. Podría tratarse aquí de una diferencia entre ambos tipos de comentarios: virtuales o presenciales.

Vamos a cerrar este apartado haciendo referencia a las plataformas de gestión del aprendizaje, cuyo potencial ha sido ya ampliamente descubierto por muchas instituciones educativas y son utilizadas en prácticas de enseñanza-aprendizaje de muchas disciplinas, sobre todo desde que salió al mercado la plataforma Moodle. En primer lugar, queremos llamar la atención sobre el hecho de que estas plataformas no pueden ser consideradas herramientas de la web 2.0. No obstante, hay que reconocer que la integración en las mismas de componentes y métodos de la web 2.0 adicionales, como ya está ocurriendo en algunos casos, pueda dar lugar a interesantes complejos tecnológicos. Sin embargo, estas plataformas pensamos que fomentan modelos de aprendizaje tradicionalistas, limitándose a ser prioritariamente expendedoras de recursos, y haciendo uso de los foros más para la comunicación que con objetivos didácticos. Ya hemos comentado refiriéndonos a Dippold (2008), como los wikis y los blogs son más adecuados que estas plataformas para practicar una enseñanza-aprendizaje virtual, por todos los aspectos comentados, y sobre todo porque los participantes pueden convertir esta experiencia en una experiencia de construcción social (Lee, 2009).

## CONCLUSIÓN

Los blogs y los wikis ofrecen numerosas posibilidades, no solo para un aprendizaje colaborativo sino también para integrar diversas competencias clave a un tiempo, como son, entre otras: la competencia digital, las competencias sociales y cívicas, la capacidad de aprender a aprender o la competencia lingüística en lengua materna y en lenguas extranjeras.



No obstante, hay que reconocer que nos encontramos con dos dificultades fundamentales: por un lado, el bajo interés que parecen mostrar los alumnos en trabajar con este tipo de herramientas, y por el otro, la falta de preparación de los profesores para diseñar tareas idóneas para el aprendizaje colaborativo en general, y por ende también para el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO).

En cuanto al primer aspecto, aparte de todo lo mencionado anteriormente, decir que los resultados de nuestro experimento<sup>5</sup> con wikis, que ya hemos mencionado, también avalan este desinterés. Pues, a pesar de ser bonificado en la calificación el trabajo en el wiki, de los 42 alumnos que participaron en el experimento, solo 38 entraron en el wiki (varios alumnos se negaron a hacerlo) y solamente 8 trabajaron en todas las tareas. Por otro lado, conviene indicar también que en el estudio de Schulmeister (2009), realizado con 2.098 estudiantes universitarios de 20 universidades diferentes, fundamentalmente de Alemania, pero también de Austria y Suiza, a la funcionalidad “escribir wikis”, un 79% respondió que no la conocía o que no la practicaba nunca.

El aspecto relacionado con la formación del profesorado requiere prestar una mayor atención a la preparación de los profesores para que puedan practicar una enseñanza, cuyo enfoque metodológico sea el trabajo en proyectos, dirigidos a la resolución de problemas; al desarrollo del conocimiento de forma constructivista, es decir teniendo en cuenta los conocimientos previos de los individuos —lo cual requiere una atención más individualizada de los aprendices— y a fomentar el desarrollo de competencias que le permitan al individuo ser dueño de su propio proceso de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras no deben olvidarse aspectos tales como el multilingüismo previo, por ejemplo. Somos conscientes del enorme reto que esto supone, pero hay que reconocer que con técnicas adecuadas de trabajo colaborativo es posible llevar a cabo una alta atención individualizada de los alumnos, incluso en condiciones aparentemente poco favorables.

Por último, recordar que los alumnos tienen mayores dificultades para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo virtual si no han adquirido anteriormente experiencias de trabajo colaborativo presencial y que la integración de hablantes nativos en el proceso de aprendizaje puede influir notablemente en la motivación de los alumnos y en el desarrollo de la competencia intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

CHIAPELLO, Stefania, Carmen GONZÁLEZ ROYO y Consuelo PASCUAL ESCAGEDO (2010): «Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TICS. Interacción nativo/no nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción», en María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel y Neus Pellín Buades (coords.), *VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari / VIII Jornades de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y*

.....  
5. Los resultados de este experimento pueden verse en Pellicer (2013b).

- cambio universitario*, 1554-1567 [en línea], [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Chiapello\\_tareas%20colaborativas.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Chiapello_tareas%20colaborativas.pdf), [en línea], <http://www.academia.edu/1393817>
- COMAS-QUINN, Anna, Raquel MARDOMINGO y Chris VALENTINE (2009): «Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities», *ReCALL*, 21, 1, 96-112.
- DE ALMEIDA SOARES, Doris (2008): «Understanding class blogs as a tool for language development», *Language Teaching Research*, 12, 4, 517-533.
- DEL MORAL PÉREZ, María Esther y Lourdes VILLALUSTRE MARTÍNEZ (2008): «Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7, 1, 73-83, [en línea], <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859494>
- DIPPOLD, Doris (2009): «Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class», *ReCALL*, 21, 1, 18-36.
- FELLNER, Terry y Matthew APPLE (2006): «Developing writing fluency and lexical complexity with blogs», *JALT Call Journal*, 2, 1, 15-26, [en línea], [http://jaltcall.org/journal/articles/2\\_1\\_Fellner.pdf](http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf)
- FISCHER, Frank, Ingo KOLLAR, Karsten STEGMANN y Christof WECKER (2013): «Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning», *Educational Psychologist*, 48, 1, 56-66.
- HEWINGS, Ann y Caroline COFFIN (2007): «Formative interaction in electronic written exchanges: Fostering feedback dialogue», en Ken Hyland y Fiona Hyland (eds.) *Feedback in Second Language Writing: Context and Issues*, London: Cambridge University Press, 225-245.
- LEE, Lina (2009): «Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration», *Computer Assisted Language Learning*, 22, 5, 425-443.
- LIU, Jun y Randall W. SADLER (2003): «The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing», *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 3, 193-227.
- MACWHINNEY, Brian (1995): «Evaluating foreign language tutoring systems», en V. Melisa Holland, Jonathan D. Kaplan y Michelle R. Sams (eds.), *Intelligent Language Tutors: Theory Shaping Technology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99-105, [en línea], <http://repository.cmu.edu/psychology/214/>
- MENA RODRÍGUEZ, Esther y Miguel Ángel FERNÁNDEZ JIMÉNEZ (2011): «Herramientas colaborativas de la Web 2.0 para la formación en competencias», en *Competencias TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos*, Sevilla: Editorial MAD, 67-76.
- MURRAY, Liam y Triona HOURIGAN (2008): «Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach?», *ReCALL*, 20, 1, 82-97.
- NICOL, David J. y Debra MACFARLANE-DICK (2006): «Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice», *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199-218.
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa (2013a): «Competencias clave y aprendizaje de E/LE: el uso de wikis», en *Actas III Congreso Internacional del Español 'EL ESPAÑOL GLOBAL'*, Salamanca: Universidad de Salamanca (en prensa).
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa (2013b): *Los jóvenes de hoy y la web 2.0: un experimento en Alemania con estudiantes universitarios de primer semestre principiantes de E/LE*, Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en TIC para la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED) (inédito).

- SCHULMEISTER, Rolf (2009): «Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0», en Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann y Andreas Schwill (eds.), *Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter, Medien in der Wissenschaft*, 51, Münster, München et al.: Waxmann, 129-140.
- 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 L394 de 30.12.2006, 10-18, [en línea], [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)
- UNIÓN EUROPEA (2006b): «Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo», en *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.
- VINAGRE, Marga (s/f): «Proyectos interculturales de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (2): eTándem, eTwinning», materiales, Máster en TIC para enseñanza y tratamiento de lenguas (UNED) (inédito).
- VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, London: Harvard University Press, Cambridge Mass.
- WOLFF, Jürgen (2009): *History of TANDEM*, [en línea], [http://www.tandemcity.info/general/en\\_history.htm](http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm)

## WEBGRAFÍA

- MIT (EE UU): *Proyecto CULTURA*, <http://web.mit.edu/french/cultura2001>
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): *Wiki de curso*, <http://cursospellicer-hdgr.wikispaces.com>
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011): *Wiki de curso*, <http://cursospellicer-hdgr.wikispaces.com>
- PROYECTO ETWINNING: <http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>
- TÁNDEM (Alemania/España): [http://www.tandemcity.info/general/en\\_history.htm](http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm), [http://www.tandemcity.info/ca\\_index.html](http://www.tandemcity.info/ca_index.html)
- UNIVERSITÄT BOCHUM (Alemania): *eTándem*, <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html>
- WIKISPACES (EE.UU.): <http://www.wikispaces.com>



*Lengua y cultura en el aula de lengua.  
La adquisición de la competencia intercultural  
en aprendientes árabes de español*

ANA RAMAJO CUESTA  
*Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos*

## RESUMEN

Lengua y cultura están indisolublemente unidas. Sin embargo, los aprendientes de una lengua extranjera no siempre son conscientes de esa relación cultural, por lo que es fácil que se produzcan malentendidos culturales. En esta comunicación, se reflexionará sobre la importancia de introducir la dimensión intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de la instrucción explícita.

Partiendo de un estudio contrastivo previo entre el español peninsular y el dialecto libanés, se observan las diferencias en las respuestas a cumplidos sobre habilidades realizadas por aprendientes arabófonos de la Universidad Saint Joseph de Beirut y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos. Se aprecia cómo las producciones de estas últimas, que habían recibido instrucción explícita, se asemejan más a las de los hablantes nativos de español, sobre todo en el grupo en el que se desarrollaron juegos de rol.

El objetivo de esta comunicación es mostrar la importancia de introducir la dimensión intercultural en el aula, proporcionando muestras reales de lengua y afianzando los conocimientos adquiridos con juegos de rol.

## I. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los estudios de pragmática intercultural se han centrado en el análisis comparado del inglés<sup>1</sup> y un número reducido de lenguas como el japonés, el coreano, el chino, el griego, el alemán, el árabe, el hebreo y el español (Díaz Pérez, 2003: 434).

En el caso del árabe, en la mayoría de los estudios empíricos, se realizó un análisis contrastivo con el inglés o se llevó a cabo un estudio de la interlengua en aprendientes arabófonos de inglés como se muestra en la siguiente tabla:

.....  
1. Se han realizado estudios entre las diversas variedades del inglés. Así, Holmes (1988) realizó un estudio de respuestas a cumplidos para el inglés neozelandés y Herbert (1989) para el inglés americano y el inglés sudafricano.

Estudios empíricos sobre el acto de habla cumplido/ respuesta al cumplido	Árabe, dialecto jordano	Farghal y Al-Khatib (2001), Migdadi (2003)
	Árabe, dialecto egipcio-inglés americano	Nelson y otros (1993)
	Árabe, dialecto sirio-inglés americano	Nelson y otros (1996)
	Árabe, dialecto kuwaití -inglés americano	Farghal y Haggan (2006)
	Árabe dialecto saudí -inglés	Ensaif (2005), Al-Humaidi (2006)
	Aprendientes palestinos de inglés	AlKhateeb (2009)
	Árabe, dialecto libanés-español peninsular	Ramajo Cuesta (2012)
Aprendientes libaneses de español	Ramajo Cuesta (2012)	
Estudios empíricos sobre el acto de habla la disculpa	Árabe tunecino	Jebahi (2011)
	Aprendientes yemeníes de inglés	Alfattah (2010)
	Árabe sudanés	Nureddeen (2008)
	Árabe jordano	El-Khalil (1998)
	Árabe jordano-inglés americano	Hussein y Hammouri (1998), Bataineh y Bataineh (2008)
	Aprendientes jordanos de inglés	Al-Hami (1993), Bataineh y Bataineh (2006)
	Árabe egipcio-inglés americano	Soliman (2003)
	Aprendientes árabes <sup>20</sup> de inglés	Rizk (1997)
Aprendientes árabes <sup>21</sup> de inglés	Al-Zumor (2003)	

**Tabla 1.** Estudios empíricos sobre el acto de habla del cumplido y la disculpa en árabe

La presente investigación incluye dos estudios empíricos. En el primero, se estudian los aspectos pragmáticos de la cortesía entre el español peninsular y el dialecto libanés, estudiando en particular las respuestas a cumplidos sobre habilidades. En el segundo se realiza un análisis de la pragmática de la interlengua en aprendientes árabes de español y se estudia la influencia de la instrucción explícita en el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural.

En esta comunicación se hará una propuesta didáctica para enseñar a los estudiantes a responder a cumplidos sobre habilidades. La situación comunicativa es un almuerzo familiar en el que los comensales elogian la deliciosa comida elaborada por la cocinera. Se eligió esta temática ya que en la cultura árabe y la española la comida tiene una gran importancia. Son numerosas las celebraciones familiares en las que los comensales se reúnen en torno a la mesa para disfrutar de un almuerzo en familia.

La actividad aquí propuesta pretende ayudar a desarrollar la competencia pragmática. Consideramos que esta desempeña un papel fundamental en la enseñanza de una L2 y ayuda a los alumnos a que lleguen a ser hablantes interculturales.

Las investigaciones demuestran que introducir instrucciones explícitas en el aprendizaje y el uso de los actos de habla ayuda a los aprendientes a mejorar la competencia pragmática y a comunicarse de manera eficaz con los nativos (Bardovi-Harling, 2001; Kasper y Rose, 2002).

En el estudio de Dastjerdi y Farshid<sup>2</sup> (2011: 464) se señala que tan solo la instrucción explícita parece que es efectiva para el desarrollo de la competencia sociopragmática. A estos resultados también habían llegado Rose y Connie<sup>3</sup> (2001, apud Dastjerdi y Farshid, 2011: 462) quienes señalaron que aunque la instrucción inductiva y deductiva podrían mejorar la competencia pragmalingüística, tan solo esta última podría ser efectiva para desarrollar la competencia sociopragmática.

Por último, en uno de los grupos se desarrollarán juegos de rol<sup>4</sup> y se analizará si este instrumento ayuda a afianzar la instrucción explícita de un acto de habla.

## ESTUDIO ETNOGRÁFICO PREVIO

En la primera parte del estudio se llevó a cabo un análisis contrastivo de cumplidos entre el español peninsular y el dialecto libanés. Para esta investigación se utilizó el método etnográfico mediante la utilización de grabaciones secretas<sup>5</sup>. Los participantes de la primera parte del estudio son informantes seleccionados de una red social libanesa y otra española. En estas redes, los integrantes estaban vinculados por relaciones de parentesco o amistad y vecindad. Las variables independientes que se tuvieron en cuenta en la investigación fueron procedencia, edad y género.

El análisis cualitativo del corpus se realizó mediante una detallada clasificación<sup>6</sup> de las respuestas a cumplidos en árabe y en español creada por la investigadora.

Se observó que las grabaciones secretas en libanés se caracterizaron por una gran riqueza de expresiones formulaicas. La respuesta más frecuente que hace la persona que ha cocinado y a la que se le ha hecho un cumplido es *ṣaḥtēn* 'que aproveche', *ṣaḥtēn wa 'afia* 'salud y larga vida'. A estas expresiones se suele responder:

*"alà 'albak* 'salud para ti', *Alla yabnik* 'que Dios te alegre el corazón'.

Asimismo, es muy frecuente que la cocinera responda al elogio ofreciéndose a preparar más platos:

.....  
2. Este estudio se realiza con aprendientes iraníes de inglés.

3. Esta investigación compara los efectos de los enfoques inductivo y deductivo en la enseñanza de cumplidos y respuestas a cumplidos en inglés en aprendientes universitarios de inglés en Hong Kong.

4. Al igual que en el estudio realizado por Dunham (1992: 83) se desarrollaron juegos de rol tras la instrucción explícita para afianzar el uso del cumplido/respuesta al cumplido en español.

5. En el estudio previo se realizaron 59 grabaciones secretas y una entrevista exploratoria en dialecto libanés en las que se recopilaron 68 secuencias de respuestas a cumplidos formadas por 144 respuestas a cumplidos. En español peninsular, la investigadora realizó una entrevista exploratoria, 52 grabaciones secretas y 7 entrevistas dirigidas de las que se extrajeron 70 secuencias formadas por 188 respuestas a cumplidos.

6. Tras haber realizado una detenida revisión de la literatura y un análisis cualitativo del corpus de grabaciones secretas en dialecto libanés y en español peninsular, la investigadora elaboró una detallada clasificación de las respuestas a cumplidos en árabe y en español. Esta clasificación se compone de tres macrofunciones: aceptar, mitigar y rechazar que aúnan varias funciones y recursos lingüísticos. La clasificación se recoge en Ramajo Cuesta (2012: 121). En una futura publicación se ilustrará la clasificación con ejemplos recopilados del corpus.

7. Esta expresión se puede traducir también como 'que tengas salud'.

<p>1. Abuelita, ¿tu comida está buenísima! La <i>kebba</i> está buenísima, buenísima.</p> <p>2. ¿Que aproveche a tu salud y larga vida! ¿Te ha gustado?</p> <p>1. Sí me ha encantado.</p> <p>2. Dime qué más quieres y te lo preparo.</p> <p>(véase: Árabe. Habilidades: F+N).</p>	<p>1. yā teta akletik ktīr ṭayībīn hal kebbe betṭānnin ḥābiti betṭānnin.</p> <p>2. ṣāḥṭēn ṣāḥṭēn wa ‘afia ‘aḥbuki?/</p> <p>1. ktīr ḥabbeit(h)un</p> <p>2. wa šu beddik ba‘ed la‘melik</p>	<p>1. يا تيتا اكلاتك كتير طيبين هل كبة بتجنن حبيبتى بتجنن</p> <p>2. صحتين صحتين وعافية عجبوك؟</p> <p>1. كتير حبيبتهم</p> <p>2. وشو بدك بعد لأصلك</p>
--	---	--

<p>2. ¿Que aproveche cariño! Voy a prepararte arroz con habas, sabe buenísimo</p> <p>1. ¿Qué bien! (véase: Árabe. Habilidades: F+N).</p>	<p>2. ṣāḥṭēn ḥābiti beddi ‘amalik riz bil fūl beyeṭla‘a ktīr ṭayībī.</p> <p>1. yā ‘aini!</p>	<p>2. صحتين حبيبتى ... بدي اعملك رز بالفول بيطلع كتير طيب</p> <p>1. يا عيني</p>
--	--	---

En español, la respuesta más frecuente al cumplido fue “dar una explicación” y también es habitual “preguntar para que se reafirme el cumplido”:

1. Esta buenísimo/muy bien
3. Es la sopa para romper el ayuno de Ramadán/ que la hacen los marroquíes
2. Es una sopa que alimenta mucho
3. Muy completa se puede poner un poco de cus cus/ es que tiene todo/tiene verduras/ legumbres y pollo/es completa/ en sí misma en una sopa tienes todos los nutrientes/ es completa/está bien pensada para un Ramadán/ (véase: Español. Habilidades: I+2+I0).

1. Por eso te dije yo a ti que hicieras el caldo el día de Nochevieja/ porque te salen mucho mejor que a mí: ¡buenísimos!
2. ¿Y salió bueno?/ ¿Estaba bueno? (véase: Español. Habilidades: I+3+I2).

## ESTUDIO DE LA PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA EN APRENDIENTES ÁRABES DE ESPAÑOL

En la segunda parte de la investigación se analiza si los aprendientes árabes utilizan respuestas lingüísticamente similares<sup>8</sup> a las de los nativos españoles y se estudia la influencia de la instrucción explícita en el aprendizaje de las respuestas a cumplidos en castellano.

## 2. METODOLOGÍA

En la primera parte del estudio se utilizó el método etnográfico y se realizaron grabaciones secretas que recogieron muestras reales de lengua.

Para la segunda parte de esta investigación, se consideró que el método más adecuado para la recogida de datos era el visionado de vídeos sin sonido. A través de este

8. Con expresiones “lingüísticamente similares” nos referimos a las respuestas a cumplidos cuya clasificación específica para el español peninsular y el dialecto libanés creó la investigadora para el estudio específico del español peninsular y el dialecto libanés (Ramajo, 2011: 113).



instrumento, los estudiantes pueden reproducir de una manera más libre y natural la secuencia del cumplido. Al ser el objetivo de la investigación el análisis de la influencia de la instrucción explícita en el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural, no se introdujeron las variables independientes género y edad.

## 2.1. PARTICIPANTES

Las participantes del estudio son 56 estudiantes universitarias árabes, de edades comprendidas entre los 18 y los 20 años con un nivel B2-C1 de inglés y francés y A2-B1 de español. Las estudiantes de ambas instituciones utilizan los mismos manuales<sup>9</sup> para el aprendizaje del español.

El grupo que no recibe instrucción explícita está formado por estudiantes libanesas de la Universidad Saint Joseph de Beirut. Las participantes que reciben instrucción explícita son estudiantes de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi procedentes de doce países árabes (Marruecos, Mauritania, Túnez, Egipto, Palestina, Líbano, Jordania, Siria, Irak, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos y Yemen).

	Universidad Saint Joseph, Beirut	Universidad Sorbona de Abu Dhabi
Países de procedencia	- Líbano	- Emiratos Árabes Unidos - Arabia Saudí - Irak - Yemen - Siria - Líbano - Jordania - Palestina - Egipto - Túnez - Mauritania - Marruecos
Edad	18-20 años	18-20 años
Lengua materna	Árabe dialectal	Árabe dialectal
Lenguas extranjeras nivel B2-C1	- francés - inglés	- francés - inglés
Nivel de español según el MCER	A2	A2-B1
Manuales utilizados	- Nuevo Ele: Inicial 1 - Nuevo Ele: Inicial 2	- Nuevo Ele: Inicial 1 - Nuevo Ele: Inicial 2

Tabla 2. Descripción de las participantes del estudio

Las estudiantes de LEA 2 de la Universidad Sorbona afianzaron la instrucción explícita mediante la realización de un juego de rol como se muestra en la tabla 3:

.....  
9. Los manuales utilizados son: *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 1* y *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 2*.

Estudiantes sin instrucción explícita	Estudiantes con instrucción explícita	
	Utilización del juego de rol	Sin juego de rol
32 estudiantes libanesas de nivel A2 de la Universidad Saint Joseph de Beirut, Líbano	12 estudiantes arabófonas de nivel A2 del Departamento de LEA1 <sup>22</sup> , Universidad Sorbona, Abu Dhabi	12 estudiantes arabófonas de nivel B1 del Departamento de LEA 2, Universidad Sorbona Abu Dhabi

Tabla 3. Distribución de las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi

## 2.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En el presente estudio se utilizó el vídeo sin sonido para la recogida de datos y se realizaron juegos de rol que fueron grabados con el objetivo de utilizarlos como material didáctico para desarrollar la competencia pragmática en una futura investigación.

Consideramos el vídeo como un instrumento muy útil para el estudio y el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural. El trabajo de Desiderio (2011) realizado en Emiratos Árabes Unidos muestra que la utilización de vídeos con contenido pragmático mejora la competencia pragmática de aprendientes arabófonos de inglés.

Se grabó un vídeo en Beirut en el que se desarrolla la situación comunicativa en la que los comensales se reúnen en torno a la mesa repleta de comida tradicional libanesa y elogian la labor de la cocinera. Se pidió a los participantes que imaginaran el diálogo entre los personajes siguiendo un esquema previo.



### Personajes:

1. Tu tía (la mujer que lleva la camisa azul turquesa)
2. Tú
3. Tu prima (la chica que lleva una camisa blanca).
4. Tu tío

**Cumplido sobre habilidades:** la preparación de la comida.

## 2.3. PROCEDIMIENTO

El grupo de estudiantes de la Universidad Saint Joseph no recibió ninguna explicación sobre el acto de habla cumplido/respuesta a cumplido. Las estudiantes de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi recibieron instrucción explícita. Tan solo en el grupo LEA 2 se reforzaron los conocimientos aprendidos mediante la realización de un juego de rol.

### 2.3.1. INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA SOBRE EL ACTO DEL HABLA DEL CUMPLIDO: UTILIZACIÓN DE MUESTRAS REALES DE LENGUA

Se invita a las alumnas a exponer en clase cómo responderían a cumplidos sobre habilidades (la cocina) en árabe dialectal y se realiza una puesta en común. Las estudiantes comentan las respuestas más frecuentes. Se observan grandes semejanzas pragmáticas en los diversos dialectos. Se discuten la traducción de las expresiones formulaicas en castellano y se reflexiona si su uso podría ocasionar malentendidos culturales.

A continuación, la investigadora les presenta ejemplos reales extraídos de las grabaciones secretas realizadas en español peninsular. A las estudiantes les llamó la atención el uso de largas y detalladas explicaciones y la tendencia a mitigar el cumplido como se aprecia en estos ejemplos:

1. Está buenísima (hace referencia a la sopa)
2. ¿Está buena? ¿De verdad?
3. Tía Ana/ me tienes que dar la receta porque está buenísima
2. Es de la Thermomix/crema de ahumados
3. Me encanta/
  1. ¿Cómo se llama?/ ¿Crema de qué?
  2. Crema de ahumados
- (...)
2. ¡Es facilísima!
1. Es que la Thermomix es lo mejor (risas=1)/yo la uso muchísimo
3. Pues es que está buenísima
2. He hecho 4 Thermomix
4. Muy bueno/está muy bueno
2. A una le echaba guindilla/a otra no le echaba guindilla porque/ digo/ como sean cuatro guindillas no lo comemos
4. Muy bueno (...) (Español. Habilidades: 2+3+9+18+21).

Una vez expuestos los ejemplos, la investigadora explica cómo se responde a cumplidos sobre habilidades (la cocina) en español mediante una puesta en común en la que se exponen las diferencias entre el árabe y el español.

### 2.3.2. EL JUEGO DE ROL

En el grupo LEA 1 se pide a las estudiantes que en parejas o en grupos de tres elaboren juegos de rol sobre la situación comunicativa de respuestas a cumplidos acerca de la comida. Las estudiantes escenifican esta situación en la clase.

Esta actividad se desarrolló una semana después de la explicación sobre el acto del habla del cumplido.

### 2.3.3. VISIONADO DEL VÍDEO Y RECOGIDA DE DATOS

El vídeo sin sonido se proyectó dos meses después de la instrucción explícita sobre las respuestas a cumplidos. Este periodo de tiempo entre ambas pruebas nos permite observar si las estudiantes han adquirido este acto de habla. Tras el visionado del vídeo se pidió a las alumnas que elaboraran el diálogo en español. A las alumnas de la Sorbona se les insistió en que crearan un diálogo lo más parecido posible a como lo harían dos mujeres españolas; a las estudiantes de la Universidad de Saint Joseph no se les proporcionó indicación alguna.

## 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se compararon las producciones realizadas por los hablantes nativos libaneses y españoles en el corpus de grabaciones secretas con las de las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y la Universidad Sorbona de Abu Dhabi.

Se aprecia que las estudiantes de la Universidad Sorbona realizan diálogos más elaborados y naturales que los de las estudiantes de la Universidad Saint Joseph. Asimismo, utilizan la función “dar una explicación” característica del corpus español.

En el grupo de las estudiantes que realizaron el juego de rol se puede observar que las respuestas a los cumplidos se asemejan más a las realizadas por los hablantes nativos, al proporcionar las estudiantes explicaciones detalladas sobre la preparación del plato como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Es muy fácil de hacer. Fríe con aceite de oliva en la sartén por 20 minutos. Estoy seguro de que a vosotros os va a gustar (9. LEA 1).

Es fácil, no tarda mucho tiempo en hacer. Mezclo el arroz con tomate, después hago a la plancha el filete y hiervo las patatas. Seguro de que a vosotros os va a gustar (3. LEA 1).

En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos<sup>10</sup> en los que se puede observar cómo el grupo de estudiantes de la Sorbona elabora diálogos más parecidos a las producciones de los hablantes nativos de español:

.....  
10. Se han recogido los ejemplos conservando los errores cometidos por las estudiantes.

Estudiantes de USJ <sup>23</sup>	Estudiantes de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi	
	Sin juego de rol	Con juego de rol
1. Mmmm!! Qué bonitos los macarrones gratinados! 2. <b>Gracias, los hago ayer</b> 3. ¡Me gusta mucho! 2. <b>Come las empanadillas (23.2b4)</b>	3. La prima Dana como hizo la tortilla es muy delicioso 2. <b>Voy a enseñarte cómo puedes hacer la tortilla fácilmente</b> 1. Y enseñame también porque es increíble esta tortilla (2. LEA 2)	1. ¡Dios mío! ¡Huele bien! ¿Qué has cocinado? 2. ¡Hola! Sentaos, sentaos. He cocinado muchas cosas que os gustan. 3. ¡Oh! ¡Parece muy delicioso! 2. <b>He usado la salsa de tomate con las judías blancas y con el filete, pongo salsa italiana y verduras salteadas (8. LEA 1)</b>
1. La ensalada de col es muy bonita! 2. <b>Sí, está muy especial</b> 3. ¡Qué bonitas las empanadillas! 2. <b>Gracias! ¿Quieres más? (10.2b4)</b>	1. Hoy Hourya nos ha cocinado un festín. Es impresionante el número de platos que ha hecho ella sola y los ha preparado a la perfección. Eres una verdadera chef. 2. <b>No, no es nada, tú sabes que a mí me gusta cocinar.</b> 3. Humm, todo delicioso ¡bravo! ¡Qué talento! 2. <b>Mi madre me enseñó muy joven. (11. LEA 2)</b>	3. Huele bien ¿qué has cocinado? 2. <b>Esta sopa y este arroz con pollo ¡que aproveche!</b> 1. Muchas cosas que me gustan. ¿Cómo lo has cocinado? 2. <b>La sopa de verduras es con el repollo y las patatas. Por el pollo en el horno por treinta minutos. (2. LEA 1)</b>

Tabla 4. Respuestas a cumplidos realizadas por las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi

En todos los grupos se apreció la transferencia de *ṣaḥtēn* ‘que aproveche’ y de funciones características del corpus libanés como “expresar alegría” y “ofrecer la comida elogiada”:

	Estudiantes de USJ	Estudiantes de PSUAD	
		Sin juego de rol	Con juego de rol
Transferencia de <i>ṣaḥtēn</i>	1. Son muy buenas las empanadillas 2. <b>¡Que aproveche! (18.2b4)</b>	4. La comida está muy deliciosa ¡no puedo parar! 2. <b>¡Buen provecho y buen apetito! (12. LEA 2)</b>	4. Huele bien aquí, vamos a comer, tengo hambre 2. <b>¡Que aproveche! Yo prepararé todo. (2.LEA 1)</b>
Funciones características del corpus libanés: “expresar alegría”	1. Me gustó mucho estas empanadillas. 2. <b>¡¡Muy bien!! (15. 2b4)</b>	3. Pero que rico es este pollo y el arroz me encanta! 2. <b>Estoy muy contenta que te guste la comida. Prueba el pescado (10. LEA 2)</b>	3. Yummy! Esto todo delicioso. ¡Dios mío! La paella sabe bien quiero la receta. 2. <b>Me alegra que te haya gustado. Te daré la receta secreta antes de ir (1. LEA 1)</b>
Funciones características del corpus libanés: “ofrecer la comida elogiada”	2. <b>Come de este ensalada es muy buena.</b> 3. ¿Tú has hecho todas? 2. <b>Sí, come por favor son buenas.</b> 1. Por supuesto (22. 2b4)	3. ¡Yummy! No puedo pasarme de comer todo. 2. ¡Come mucho! Es para ti (8. LEA 2)	1. ¡Hola! ¿Qué tal mi amor? ¿Qué has cocinado hoy? Huele bien. 2. <b>Gracias cariño. Prueba (10. LEA 1)</b>

Tabla 5. Transferencias del dialecto libanés en las producciones de las estudiantes participantes en este estudio

También se observa la transferencia en una estudiante libanesa de la Universidad de la Sorbona de la expresión libanesa *ahlān wa sahlān* ‘encantado, es un placer’ que los libaneses francófonos traducen en francés por *vous êtes le bienvenu*.

3. Tengo mucha hambre ¿Quién estamos esperando? Huele muy rico
2. Bienvenidos todos. Me alegro de tener la familia reunida (6. LEA 2)

#### 4. CONCLUSIONES

En esta investigación se observó que las producciones de las estudiantes que han recibido instrucción explícita, sobre todo la de las alumnas que realizaron el juego de rol, se asemejan más a las respuestas a un cumplido realizadas por hablantes nativos de español. El vídeo sin sonido nos permitió recoger la secuencia del cumplido y recopilar una variedad de cumplidos y respuestas a cumplidos.

La actividad aquí propuesta se puede aplicar a otros actos de habla. Asimismo, los juegos de rol pueden grabarse en vídeo y utilizarse como material didáctico para reforzar la adquisición de la competencia pragmática e intercultural de los aprendientes de una L2.

En todos los grupos se apreciaron transferencias pragmáticas de expresiones y funciones características del corpus libanés. Thomas (1983: 109) indica que el error socio-pragmático es, en parte, el reflejo del sistema cultural de los alumnos, es decir, es cuestión de principios y creencias. Por ello, este tipo de errores no debería ser corregido, sino advertido y discutido.

Como investigadores, creemos que desde los primeros niveles se pueden introducir expresiones de cortesía en el aula, ilustrándolas con ejemplos concretos mediante muestras reales de lengua, y contrastando sus usos con la lengua materna de los aprendientes. A través de estas actividades, los estudiantes toman consciencia de la importancia de la dimensión intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Huth (2006: 2026, apud Yu, 2007: 24), utilizar material auténtico en el aula ayuda a los aprendientes a tomar consciencia de la secuencia cumplido-respuesta al cumplido. Si los estudiantes de una L2 pudieran aprender los aspectos específicos de la pragmática de la L2 con ejemplos auténticos de secuencias conversacionales reales, esto les permitiría anticipar, interpretar y producir modelos secuenciales que son diferentes en las diversas culturas y así, se podrían prevenir de manera efectiva los malentendidos interculturales mediante la enseñanza en el aula.

Como conclusión final al presente trabajo, subrayamos la necesidad de investigar en otros idiomas distintos al inglés y de abrir horizontes a nuevos modelos de cortesía verbal. Estas investigaciones enriquecerían el panorama investigador y ayudarían en la elaboración de métodos y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFATTAH, Mohammed (2010): «Apology strategies of Yemeni EFL university students», *MJAL*, 2 (3), 223–249.
- AL-HAMI, F. (1993): *Forms of Apology Used by Jordanian Speakers of EFL: A Cross-cultural Study*, Memoria de Máster, Jordania, Universidad de Jordania.
- AL-HUMAIDI, M. (2006): «Proficiency in English and perception of compliments: The Saudi context», [en línea], <http://faculty.ksu.edu.sa/alhumaidi/Publications/Proficiencylevel%20and%20Perception%20of%20Compliments.pdf>
- AL KHATEEB, Sana' Mohammed Ibrahim (2009): *The Speech Act of Thanking as a Compliment Response as Used by the Arab Speaker of English-a Comparative Intercultural Study*, Memoria de Máster en Lingüística Aplicada y Traducción, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestina.
- AL- ZUMOR, Abdul Wahed Qasem Ghaleb (2011): «Apologies in Arabic and English: An inter-language and cross-cultural study», *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23, 19–28.
- BARDOVI-HARLING, Kathleen (2001): «Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?», en *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 13–32.
- BATAINEH, Ruba Fahmi y Rula Fahmi BATAINEH (2006): «Apology strategies of Jordanian EFL university students», *Journal of Pragmatics*, 38, 1901–1927.
- BATAINEH, Ruba Fahmi y Rula Fahmi BATAINEH (2008): «A cross-cultural comparison of apologies by native speakers of American English and Jordanian Arabic», *Journal of Pragmatics* 40, 792–821.
- BOROBIO, Virgilio (2001): *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 1 libro del alumno*, Madrid: SM.
- BOROBIO, Virgilio. (2001): *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 2 libro del alumno*, Madrid: SM.
- DASTJERDI, Hossein Vahid y Majid FARSHID (2011): «The Role of Input Enhancement in Teaching Compliments», *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), 460–466.
- DESIDERIO, Anne M.(2011): *Pedagogical implications of pragmatic video clips in an EFL context with L1 Arabic speakers*. Memoria de Máster, Michigan State University.
- DÍAZ PÉREZ, Francisco Javier (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.
- DUNHAM, Patrick (1992): «Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender», *MinnesOTA Journal*, 10, 75–85.
- EL-KHALIL, Hasan Mohammad Hussein (1998): *Variation in Apology Strategies among Friends and Acquaintances in Jordanian Arabic*, Memoria de Máster, Jordania, Yarmouk University, Irbid, Jordania.
- ENSSAIF, AbdulKarim Zahra (2005): *Compliment Behaviour: Strategies and Realizations in English and Arabic: a Case Study of Female Students of the English Department*, Memoria de Máster, Riyadh, Arabia Saudí, Departamento de inglés, Universidad King Saud.
- FARGHAL, Mohammed y Mahmoud AL-KHATIB (2001): «Jordanian college students' responses to compliments: A pilot study», *Journal of Pragmatics*, 33, 1485–1502.
- FARGHAL, Mohammed y Mohammed HAGGAN (2006): «Compliment Behaviour in Bilingual Kuwaiti College Students», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (1), 94–118.

- HUSSEIN, Riyad F. y Mamoun T. HAMMOURI (1998): «Strategies of apology in Jordanian Arabic and American English», *Grazer Linguistische Studien*, 49, 37-51.
- HUTH, Thorsten (2006): «Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction», *Journal of Pragmatics*, 38 (12), 2025-2050.
- JEBAHI, Khaled (2011): «Tunisian university students' choice of apology strategies in a discourse completion task», *Journal of Pragmatics*, 43, 648-662.
- KASPER, Gabriel y Kenneth ROSE (2002): *Pragmatic Development in a Second Language*, Malden: Blackwell.
- MIGDADI, Fathi H. (2003): *Complimenting in Jordanian Arabic: a Socio-Pragmatic Analysis*, Tesis doctoral (PhD), English Department, Ball State University.
- NELSON, Gayle L., Waguida EL BAKARY y Mahmoud AL-BATAL (1993): «Egyptian and American compliments: A cross-cultural study», *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 293-313.
- NELSON, Gayle L., Mahmoud AL-BATAL y Erin ECHOLS (1996): «Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure», *Applied Linguistics*, 17, 411-432.
- NUREDDEEN, Fatima Abdurahman (2008): «Cross-cultural pragmatics: apology strategies in Sudanese Arabic», *Journal of Pragmatics*, 40, 279-306.
- RAMAJO CUESTA, Ana (2011). «La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), 98-129.
- RAMAJO CUESTA, Ana (2012): *Interlanguage Pragmatic Study on Lebanese Learners of Spanish as a Foreign Language. The Compliment Sequence in Peninsular Spanish and Lebanese Colloquial Arabic*, Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija, *ProQuest Dissertation and Thesis*.
- RIZK, Shakir (1997): «Apology in English among Arab nonnative speakers of English», *Journal of the Faculty of Education* (Ain Shams University, Cairo, Egipto) 3, 1-27.
- ROSE, Kenneth y Connie KWAI-FONG (2001): «Inductive and deductive approaches to teaching compliments and compliment responses», en *Pragmatics in language teaching*, Nueva York: Cambridge University Press, 145-170.
- SOLIMAN, Abdelmeneim (2003): «Apology in American English and Egyptian Arabic», presentado en *TESOL 3rd Annual Graduate Student Forum*, Baltimore, Maryland, Estados Unidos.
- THOMAS, Jenny (1983): «Cross-Cultural Pragmatic Failure», *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- YU, Wan-Juan (2007): *Pedagogical Description of Compliment-Response Exchanges in a British Context for Chinese EFL Learners*, MSC in Language Teaching, Universidad de Edimburgo.



*Algunas reflexiones en torno  
a una gramática significativa en E/LE.  
Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE<sup>1</sup>*

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comprada  
Facultad de Filología. Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

Tras una breve reflexión sobre la evolución de enseñanza de la gramática en métodos ELE, se plantea la conveniencia de una instrucción que parta del análisis del significado léxico de unidades y categorías, en una gramática pedagógica *significativa*. En la actual etapa de *postmétodo* y en aras de la construcción de un aprendizaje *significativo* se plantea la necesidad de recuperar la dimensión semántica de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, lo que se ejemplifica con algunas categorías del verbo; y se desarrolla con la propuesta de recuperación de la diátesis (voz) media para clarificar los usos y funciones pronominales mediante una clasificación léxico-semántica de verbos *mediales* de movimiento, cambio y procesos interiores, y sus respectivas subclases semánticas.

## INTRODUCCIÓN

Tras una larga —y por fin superada— etapa de subestimación de la enseñanza gramatical en determinados métodos, asistimos hoy al reconocimiento de la importancia de su aprendizaje en E/LE; lo que nos lleva a preguntarnos qué gramática enseñar: ¿*comunicativa?*, ¿*cognitiva?*, ¿*formal?*, ¿*generativa?*, ¿*funcional?*, ¿*pedagógica?*, ¿*descriptiva?*, ¿*de la enunciación?*, ¿*pragmática?*, etc. Muchos son los adjetivos y los modelos teóricos posibles; pero en una gramática E/LE no debe faltar la consideración de lo que ante la forma gramatical se pregunta el aprendiz: su significado. Pero la semántica léxica ha sufrido una incomprensible postergación en diversos paradigmas lingüísticos y en la aplicación exclusivista de determinados métodos ELE. En la actual etapa de *postmétodo*, liberados de esquemas y modelos que a menudo han llevado a un dogmatismo empobrecedor, considerar la incidencia de la dimensión semántica de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 nos permitirá cierto equilibrio deseado entre la reflexión formal —imprescindible en la investigación— y la práctica en el aula. Nos anima a ello el giro que representa la *Nueva Gramática de la Lengua Española* respecto del significado en la descripción gramatical:

(...) el estudio del significado no es ajeno a la gramática. (...) La disciplina que analiza el significado, llamada SEMÁNTICA, no constituye (...) una parte de la gramática paralela a la morfología y a la sintaxis, ya que el estudio de los significados no afecta únicamente a

.....  
1. Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente *Plataforma gramatical ELE* (Proyecto 131-2013), Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora de la Universidad Complutense de Madrid. Dirección: M.<sup>ª</sup> L. Regueiro.

cierto tipo de segmentos, sino a gran número de categorías y de relaciones en el dominio de la sintaxis, así como (...) en el de la morfología. (RAE, 2009: 4).

## I. EL SIGNIFICADO LÉXICO EN LA EVOLUCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

La Didáctica E/LE se ha nutrido desde los setenta de una perspectiva lingüística comunicativa que permitió superar una gramática formal y hasta matematizadora del sistema de la lengua. Se ha avanzado mucho, es obligado reconocerlo, y ya hemos integrado a la reflexión pedagógica en E/LE conceptos como *deixis*, *coherencia*, *cohesión*, *adecuación*, *foricidad*, *funciones semánticas*, *macrofunciones*, *progresión temática*, *tema*, *rema*; *infortunio comunicativo*, *implicatura*, *presuposición*, *inferencia*, *actos de habla*, *perlocución*, *ilocución*, *locución*, etc., de la Lingüística del Texto y de la Pragmática en sus diversas corrientes y aportaciones individuales. Sin embargo, estas fuerzas antagónicas —dimensión formal vs. comunicativa— han llevado a una reacción no buscada: limitar la reflexión gramatical en E/LE. Los extremos parecen tocarse y algunos métodos prescinden de la teoría gramatical en aras de la comunicación. Muchos profesores todavía —es obligado reconocerlo— piensan que lo único verdaderamente importante es “que el alumno se comunique”; mas un efecto colateral de esta postura es la realidad de aprendices que pueden hacerlo en situaciones cotidianas e incluso aprobar los niveles de referencia inferiores pero son incapaces de avanzar hacia los superiores. Sin reflexión gramatical, este camino es difícil, prácticamente inalcanzable. En E/LE no se trata de seleccionar un modelo gramatical exclusivo ni de abundar en consideraciones teóricas; pero tampoco de prescindir de la gramática. El giro comunicativo de la reflexión lingüística auguraba el restablecimiento del factor léxico —sin significado no hay comunicación— pero llevó a otro efecto no deseado: la sobrevaloración de la referencia en detrimento del significado porque “en la actualidad y en líneas generales, los enfoques semánticos enfatizan la descripción referencial” (García, Regueiro, 2012: 25). A pesar de que Coseriu propuso una clara distinción entre significado, sentido (individual expresivo) y designación (referencia), las esperanzas de integración gramatical de estos aspectos se disiparon pronto en la etapa comunicativa, que abrazó una semántica exclusivamente referencial<sup>2</sup>. La semántica léxica y el significado lingüístico vivieron una etapa de oscuridad que va siendo superada aunque no siempre se perciba en avances didácticos concretos en la instrucción gramatical.

## 2. EL PAPEL DEL SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO EN LA GRAMÁTICA

La respuesta a la pregunta de qué gramática enseñar en E/LE no es fácil, pero ninguna de las posibles calificaciones puede prescindir del significado léxico. Es necesaria una gramática pedagógica descriptiva y *significativa* que presente el significado léxico, la referencia y los sentidos posibles como redes semánticas indisolubles y productivas para la comprensión y la expresión de enunciados. No podemos hablar de *aprendizaje significativo* sin una *gramática significativa* que dé la importancia debida al significado para la explicación y la comprensión de formas y categorías del sistema. Lejos de ex-

2. Muchas disputas teóricas se originan en la confusión entre significado lingüístico y referencia, o entre lengua y habla, como revela por ejemplo el tópico de la negación de la sinonimia (Regueiro, 2010).

cluir la gramática de las clases, debemos reconocer su importancia en la adquisición y orientar en este sentido su enseñanza; sin olvidar que todas las categorías gramaticales son manifestaciones de la significación léxica y se pueden comprender mejor si partimos de ella en nuestras propuestas didácticas. Proponemos algunos ejemplos que, sin la reflexión léxico-semántica correspondiente, pierden muchas de sus posibilidades pedagógicas en ELE.

## 2.1. LA REFLEXIÓN GRAMATICAL SIGNIFICATIVA EN TORNO AL VERBO

En torno a cada una de las categorías gramaticales es recomendable un tratamiento didáctico que ponga el foco en su significado léxico en relación con la forma: respecto del verbo esta reflexión es imprescindible para explicar —el docente— y comprender —el alumno— cada una de sus categorías, como la temporalidad y los valores semánticos de los tiempos, la aspectualidad y el *aspecto léxico*, la modalidad, el régimen preposicional, etc., incluso la oposición indicativo/subjuntivo, como demuestra la selección diferencial entre *No se casó porque estaba embarazada/No se casó porque estuviera embarazada*, ejemplo ofrecido por Bosque. Las perífrasis verbales solo se pueden identificar mediante la consideración del desplazamiento léxico-semántico operado sobre la matriz polisémica del auxiliar, aunque en un léxico polisémico como el español esta relación semántica no siempre es considerada en los planteamientos didácticos como merece. Por ej.:

- a. *Voy a estudiar mucho esta tarde.*
- b. *Voy a estudiar a la biblioteca.*

La perífrasis aspectual (a.) no se identificará —frente a b., construcción no perifrástica— si no media la comprensión del valor semántico de *ir*, que no equivale a ninguna de las 38 acepciones del DRAE (2001) a pesar de las diferenciaciones y los entornos posibles indicados. Habrá que explicar que *ir* adquiere en la perífrasis el significado léxico de ‘intención’, que puede entenderse como desplazamiento metafórico del espacial, una proyección mental en el tiempo, y de ahí la perífrasis por futuro. La identificación semántica de la distinción *perífrasis/no perífrasis* tiene repercusiones en el orden sintáctico: la perífrasis, núcleo verbal, no admite *\*Voy esta tarde mucho a estudiar*, ni *\*Voy mucho a estudiar esta tarde*; frente a la movilidad de (b.) *Voy a la biblioteca a estudiar*. El hablante nativo podrá ordenar estos enunciados espontáneamente, pero el no nativo debe reflexionar en el desplazamiento semántico del significado del auxiliar, como en otras perífrasis verbales, aspectuales y modales.

## 2.2. EL VALOR LÉXICO-SEMÁNTICO DE LA DIÁTESIS MEDIA

Podríamos analizar el papel del factor léxico-semántico en otras muchas categorías verbales, pero por necesaria brevedad nos limitaremos a considerar la noción de *diátesis*,<sup>3</sup> específicamente la *media*, muy útil —aunque ignorada— para la enseñanza-aprendizaje del uso de los pronombres clíticos en el núcleo oracional. En los manuales de E/LE y en

3. “Del lat. *diathesis*, y este del gr. *διάθεσις*, disposición i. f. Ling. Forma de manifestarse morfológica y sintácticamente la voz (|| accidente gramatical). *Diátesis pasiva, activa*”. (RAE, 2001: s.v. *diátesis*). “La voz (o diátesis, en griego “estado, disposición, función”, término preferido por los autores modernos) se refiere a la relación semántica que se establece entre el verbo y los distintos participantes de la acción verbal...” (Mendikoetxea, 1999: 1636).

general en todas las gramáticas se distinguen la *voz activa* y la *pasiva* de manera exclusiva por su diferenciación morfológica, aunque la RAE ya apunta la existencia de la *diátesis media*, si bien con cierta indefinición deudora de la tradición que la ignora:

Recibe el nombre de DIÁTESIS cada una de las estructuras gramaticales que permiten expresar los argumentos de un verbo y presentarlos de maneras diversas. Se denominan VOCES las manifestaciones morfológicas y sintácticas de la diátesis, en particular las que la expresan a través de determinadas formas de la flexión verbal. Se distinguen tradicionalmente la VOZ ACTIVA, que vincula las funciones sujeto y agente (o, en general, de ‘participante activo’ en un proceso), y la VOZ PASIVA, que relaciona las de sujeto y paciente. **En la voz media del griego y de otras lenguas el sujeto corresponde al participante que experimenta un proceso que no trasciende a otra entidad.** El término VOZ MEDIA se ha aplicado también a las lenguas románicas, incluido el español (RAE, 2010: 41.1.1.a).

La misma realidad puede representarse lingüísticamente con distintos esquemas diatéticos: en oraciones activas, pasivas y medias. En español podemos decir para referirnos al mismo hecho, respectivamente, *Juan lava los platos con jabón*, *Los platos son lavados por Juan con jabón*, *Los platos se lavan bien con jabón*; pero un buen número de verbos expresan exclusivamente valores semánticos de *diátesis media*. El isomorfismo desinencial llevó a los gramáticos y a sus escoliastas a situarse prioritariamente en la forma y a negar la *media*; pero nadie discute el de las características TAM sincréticas del sistema verbal. La *media* no tuvo tanta suerte a pesar de rotundas afirmaciones como la de Benveniste (1966: 172): “Dans l’actif, les verbes dénotent un procès qui s’accomplit à partir du sujet et hors de lui”. En la *media*, “qui est la diathèse à définir par opposition, le verbe indique un procès dont le sujet est le siège; le sujet est intérieur au proces”. Como afirma Mendikoetxea (1999: 1639), “Para que se postule la existencia de la voz *media* en una lengua como el español, que carece de morfología verbal específica, es necesario identificar tanto sus propiedades nocionales como sus propiedades formales”. Existe una bibliografía específica de afirmación de la *diátesis media*<sup>4</sup>; no obstante, como consecuencia de planteamientos sincrónicos y estructurales excluyentes, del olvido de la diacronía gramatical de los *deponentes* y *semideponentes* latinos, cuyos valores coinciden con los de *media* en español; y de los estudios indoeuropeos que la afirman<sup>5</sup>, todo ha llevado a ignorar una categoría que permitiría explicar debidamente el complejo sistema de reflexividad y de usos pronominales que tantos errores ocasiona en E/LE. La *media* depende del significado léxico e incluso de una acepción determinada en verbos polisémicos: como en sánscrito, en griego y en los *deponentes* y *semideponentes* latinos, en español los verbos de *media* designan procesos interiores al sujeto: “En español, si bien no existe un sistema particular de desinencias personales de voz *media*, por ello no podemos negar la existencia misma de tal categoría: la significación de voz *media* se manifiesta en el contenido lexemático de ciertos verbos y en la señalización pronominal” (García-Regueiro, 1980: 46).

.....  
4. Reichenkron (1933); Monge (1955); Babcock (1970); Alcina Franch, Blecua (1975); Martín Zorraquino (1975); García, Regueiro (1980); Lázaro Mora (1983); García-Miguel (1985); Fernández Ramírez (1986); Kemmer (1993); Arce-Arenales *et al.* (1994); Dik (1997); Maldonado (1999); Mendikoetxea (1999); García Negroni (2002); Sánchez López (2002); Villanueva Svensson (2003); Azpiazu Torres (2004), entre otros. Para la evolución del estatus gramatical de la *diátesis media* en las lenguas indoeuropeas, en latín, en griego y en la gramática española, *cf.* Regueiro (2012).

5. Balmori (1933); Bassols de Climent (1945); Vendryes (1948); Wackernagel (1950); Brandenstein (1964); Dahlen (1964); García Gual (1970); Krahè (1971); Rodríguez Adrados (1975).

## 2.2.1. DE LA NEGACIÓN A LAS CLASIFICACIONES DE LA DIÁTESIS MEDIA

La *media* está ausente de gramáticas y consecuentemente en E/LE, a pesar de clasificaciones en las que el componente léxico-semántico es determinante; por ejemplo, la de verbos de voz media del español de Alcina Franch-Blecua (1975: 912):

1. Verbos que presuponen una construcción transitiva con complemento directo divergente. Su sujeto es animado: *asomar, recoger, poner, colocar, situar, elevar, despertar conmovier, appear, encaramar, detener, lanzar, asomar, esconder, estirar, mover, etc.*
2. Verbos que no conocen en la lengua otra forma que la reflexiva: *jactarse, atreverse, desperezarse, portarse, fugarse, vanagloriarse, pavonearse, descararse, desbocarse, repantigarse, arrellanarse, inmutarse, atreverse, quejarse, dignarse, apropiarse* y los que el reflexivo implica un cierto cambio de significado: *parecerse a, hacerse el tonto, acordarse, llevarse algo, decidirse por algo, prestarse a algo, etc.*
3. Verbos que mantienen la construcción activa y la construcción con reflexivo sin variación esencial del significado: *confesar/confesarse, olvidar/olvidarse.*
4. Verbos de movimiento y estativos en construcción intransitiva: *ir, volver, marchar, huir, andar, partir, entrar, subir, bajar, escapar, salir, quedar, estar, etc.*
5. Verbos con construcciones transitivas o intransitivas con sujeto agente cuyo complemento directo o indirecto señala nombre animado o con construcción reflexiva en la que los complementos señalados anteriormente se convierten en sujeto y el agente pasa a elemento prepositivo: *extrañar, bastar, sobrar, complacer, entusiasmar, interesar, fastidiar, divertir, ruborizar, entristecer, alegrar, conmovier, avergonzar, regocijar, emocionar, serenar, tranquilizar, espantar, horrorizar, acobardar, etc.*

Otra tipología que no ha trascendido a manuales de ELE es la de Kemmer (1993), que clasifica semánticamente los verbos de media en tipos de situación (*situation types*)<sup>6</sup>.

Clase semántica: verbos de	Definición	Ejemplos
1) Cuidado corporal	Acciones ejecutadas por el individuo en él mismo	Adornarse, bañarse, afeitarse, arreglarse, lavarse, peinarse, vestirse
2) Movimiento no traslacional	Cambio de la configuración del cuerpo, sin mudar su localización	Bajarse, estirarse, inclinarse, girarse
3) Cambio en la postura corporal	Cambio en la configuración del cuerpo, en relación con una localización	Arrodillarse (en el altar), acostarse (en la cama), levantarse (del sofá), sentarse (en la silla)
4) Movimiento traslacional	Movimiento a través del espacio	Aproximarse, distanciarse, moverse, irse
5) Media de emoción	Procesos/ estados mentales emotivos	Alarmarse, alegrarse, arrepentirse, asustarse, llevarse un susto, consolarse, deleitarse, enfurecerse, entristecerse, avergonzarse, importarse, incomodarse, ofenderse, revelarse, satisfacerse, enfadarse.
6) Media de cognición	Procesos/ estados mentales cognitivos	Decidirse, olvidarse, acordarse, darse cuenta, pensar consigo mismo

6. El esquema de la clasificación de Kemmer, elaborado por Puerta Hernández (2009: 106) permite reconocer los valores de los deponentes latinos en los verbos de significado *medio*.

7) Acto de habla emotivo	Acto de habla de naturaleza emotiva	Lamentarse, quejarse, vanagloriarse
8) Otros actos de habla	Actos de habla de naturaleza declarativa.	Confesarse, culparse, declararse, proclamarse
9) Media indirecta	La entidad Agente es, común o necesariamente, el participante Receptor o Beneficiario de la Acción	Apropiarse
10) Actos naturalmente recíprocos	Acciones o estados en que la relación éntrelos participantes es, normalmente o necesariamente, mutua	Abrazarse, casarse, competir, conversar, saludarse, reunirse, parecerse
11) Actos espontáneos	Procesos que típicamente son percibidos como iniciados sin un Agente directo	Crearse, desarrollarse, originarse, estropearse, tornarse, transformarse, recuperarse
12) Pasiva e impersonal	Acciones o procesos que envuelven un Agente no expreso	El libro se vende bien. Eso no se dice

En el mismo sentido de afirmación de la media se manifestó Mendikoetxea al referirse a las construcciones con *se*:

Para que se postule la existencia de la voz media en una lengua como el español, que carece de morfología verbal específica, es necesario identificar tanto sus propiedades nocionales como sus propiedades formales. Si, desde un punto de vista nocional, y en sentido amplio, la voz media expresa en español, al igual que en griego, que la acción o proceso verbal 'afecta' al sujeto (...), dentro de esta definición amplia, se incluirán, por ejemplo: oraciones reflexivas (*El niño se lava*), oraciones pseudo-reflexivas (*El muchacho se desmayó*), y las llamadas oraciones incoativas, con verbos de cambio físico (*El bosque se quemó*), cambio psíquico (*El perro se asustó*), y verbos de cambio de posición (*El jarrón se cayó*) (Mendikoetxea, 1999: 1639).

Resulta interesante comprobar que en el análisis de la *media* se pasa progresivamente de su negación a la ampliación de su alcance, con inclusión de medio-pasivas y medio-impersonales en las oraciones medias con *se* (Mendikoetxea, 1999):

#### **Medias-pasivas:**

- *Esta camisa se lava muy bien.* Describen un estado favorecido por una propiedad inherente al sujeto, llevan el sujeto antepuesto al verbo y tienen aspecto verbal imperfectivo.
- *Las casas prefabricadas se construyen con mucha rapidez.* Con sujeto gramatical inanimado singular o plural
- *Las mujeres no se conocen nunca bien.* Con sujeto gramatical animado plural.

#### **Medias-impersonales:**

- *A estos niños se les asusta fácilmente.* Con sujeto nocional agente.
- *A los ogros se les teme con intensidad.* Con sujeto nocional experimentante.
- *A Ricardo no se le conoce nunca bien.* Objeto gramatical animado singular y plural.
- *De las drogas se depende fácilmente.* Objeto gramatical inanimado con verbos preposicionales.

**Otras oraciones medias con *me, te, se, nos, os*<sup>7</sup>:**

- **Incoativas o inacusativas:** *El bosque se quemó, Tú te quemaste. El perro se asustó; Vosotros os asustasteis.*
- **Reflexivas:** *Los niños se lavan, Nosotros nos lavamos.*
- **Pseudo-reflexivas:** *Juan se desmayó, Yo me desmayé.*

Basándose en algunas clasificaciones precedentes, Azpiazu Torres (2004: 12) representa esquemáticamente el proceso evolutivo de extensión histórica del pronombre reflexivo desde el latín a las lenguas románicas: "(...) si los valores más o menos mediales suponen una evolución del reflexivo latino que ya se encuentran esbozados en bajo latín y protorromance, los últimos valores, el pasivo y el impersonal, son innovaciones propias de las lenguas románicas".

Sujeto animado					Sujeto inanimado		No sujeto
1. Reflexivo	2. Causativo	3. Agentivo intransitivo	4. Media anímica	5 Media dinámica	6. Media incoativa	7. Agentiva indefinida > Media pasiva	8. Impersonal
<i>El fraile se inculpó en el juicio</i>	<i>Voy a cortarme el pelo</i>	<i>El fraile se retractó. Se refiere a ti. Siéntate</i>	<i>Me alegro de que vengas. Me estoy mareando</i>	<i>Nos salimos de la carretera. Se murió de cáncer.</i>	<i>Se ha roto la taza. Este tejido se estropea enseguida.</i>	<i>Se quemó el bosque para acabar con la plaga.</i>	<i>No se sabe nada nuevo. Se detuvo a los culpables.</i>
S= Agente= Paciente	S= Paciente ± agente (¿)	S= Agente (no paciente)	S= Experimentante animado	S= Agente/ experimentante animado	S= Experimentante inanimado	S= Paciente ± agente animado y desconocido	S= Ø Agente animado y desconocido
Estr. transitiva + TRANSITIVIDAD	Estructura intransitiva - TRANSITIVIDAD					Estr. transit./ Intransit.	
+ARGUMENTO INTERNO					- ARGUMENTO INTERNO		

**2.2.3. UNA CLASIFICACIÓN APROXIMADA Y PROVISIONAL DE VERBOS DE *diátesis media* PARA E/LE**

La *diátesis media* no cuenta con desinencias propias pero en el mayor número de casos incluye los clíticos pronominales reflexivos: "La presencia de un pronombre de los denominados reflexivos constituiría la característica formal de la voz media en español (al igual que en otras lenguas romances)" (Mendikoetxea, 1999: 1639). Frente a quienes sostienen que la no diferenciación formal en desinencias específicas anula la existencia de la media en español, "La diátesis media (...) se opone a la activa en el plano de la expresión: la presentan todos aquellos verbos dotados de *se*, morfema con el sentido gramatical de 'acción cuya sede es el sujeto'" (Lázaro Mora, 1983: 305).

7. En nuestra clasificación solo se incluye este último grupo. Para la evolución, los usos y valores del *se*, *cf.* García/Regueiro, 2004.



La entidad *media* reside fundamentalmente en el significado: los verbos de *media* significan procesos dinámicos de movimiento, cambio y estados subjetivos<sup>8</sup> —emocionales, mentales, sensoriales— interiores del sujeto como dice Benveniste; son intransitivos y se caracterizan por la coincidencia de persona del pronombre clítico con el sujeto y con el verbo como explicitación de dicha interioridad respecto del proceso enunciado. Pero no todos los verbos que semánticamente son de diátesis media apelan al pronombre clítico como refuerzo (como *andar, dormir, crecer*, etc.): no lo necesitan para la expresión del valor de interioridad, una prueba más de que lo fundamental es el significado para la categoría gramatical diatética *media*: “...hay oraciones que se enmarcan perfectamente dentro de un significado medio en el sentido de que el sujeto se ve afectado, pero que sin embargo carecen de la marca formal de voz media: la presencia del elemento pronominal”. (Mendikoetxea, 1999: 1654).

El significado léxico permite al alumno de E/LE comprender la razón del uso pronominal, para lo cual puede ser útil una clasificación semántica de verbos de *media*, en cuya elaboración resultan de inestimable ayuda varias fuentes lexicográficas, en especial el diccionario *REDES* (Bosque, 2004). La clasificación incluye tres valores léxicos básicos: 1. Movimiento. 2. Desarrollo, cambio interno de los procesos; 3. Procesos o estados interiores; los dos primeros con sujeto animado y no animado<sup>9</sup>; y el tercero, exclusivamente + *animado/experimentante*. Cada grupo se subdivide en subclases semánticas<sup>10</sup> que conviene desarrollar progresivamente en E/LE. Los tres valores podrían representarse como procesos internos respecto del sujeto; frente a los exteriores de la activa y la pasiva:



8. Incluimos en la tabla de clasificación las definiciones de estados interiores del DRAE ya que, por solapamiento, no es posible una diferenciación nítida de las subclases.

9. El orden de los tres valores refleja la evolución en las lenguas indoeuropeas: a partir del significado de movimiento, el desplazamiento semántico metafórico permitió la significación de cambio y de los estados interiores experimentados por el sujeto.

10. La reflexión sobre estas subclases se enriquecería también con la consideración de otras relaciones semánticas como la hiperonimia/hiponimia, la holonimia/meronimia, la sinonimia/la antonimia.



VERBOS DE SIGNIFICADO DE DIÁTESIS MEDIA <sup>11</sup>		
I. Movimiento		
Verbos que denotan	Algunos ejemplos	PC
<b>I. Movimiento que experimenta el sujeto (+/- animado)</b>	<i>moverse</i> <i>andar, cabalgar, caminar, circular, correr, deambular, entrar, fluir, ir, seguir, nadar, navegar, pasar, pasear, salir, saltar, volar, etc.</i>	+ -
<b>I.1. Movimiento de dirección definida</b>	<i>atravesar por, avanzar hacia, ascender a/hacia, subir a, bajar de, caer de, cruzar por, llegar a, precipitarse hacia/sobre, regresar de, seguir por, venir de, etc.</i> <i>inclinarse sobre, propulsarse hacia, etc.</i>	
<b>I.1.1. Acercamiento o llegada a un punto/espacio</b>	<i>acercarse a, dirigirse a, moverse a/hacia, quedarse en, etc.</i> <i>entrar(se) en, llegar(se) a,</i>	+ -
<b>I.1.2. Introducción/entrada en un espacio/punto de referencia</b>	<i>adentrarse en, introducirse en, irrumpir en, meterse en, entrar(se) en, etc.</i>	+
<b>I.1.3. Salida de un espacio/punto de referencia</b>	<i>alejarse (de), escapar(se) (de), irse de, marcharse de, salir(se) de, etc.</i> <i>buir(de),</i>	+ -
<b>I.1.4. Distancia/alejamiento de un espacio/punto de referencia</b>	<i>alejarse de, distanciarse de, separarse de, etc.</i>	+
<b>I.2. Desplazamiento o recorrido no determinado direccionalmente</b>	<i>caminar, marchar, recorrer, etc.</i> <i>trasladarse, etc.</i>	- +
<b>I.3. Postura corporal sin desplazamiento ni cambio de la localización.</b>	<i>acomodarse, acostarse, arrodillarse, echarse, levantarse, mecerse, ponerse de pie, recostarse, sentarse, tumbarse, etc.</i>	+
<b>I.4. Relación apertura/cierre</b>	<i>abrirse, cerrarse, entornarse, entreabrirse, etc.</i>	+
<b>I.5. Reposo, asentamiento, acomodo o permanencia en un espacio físico, en un estado o una situación</b>	<i>acomodarse en/a, aquietarse, detenerse, establecerse en, instalarse en, pararse, permanecer en, quedarse en, situarse en, etc.</i>	+

.....

11. Buen número de verbos medios refuerzan pronominalmente su condición en determinadas áreas geográficas de Hispanoamérica, donde se prefiere *venirse, dormirse* (*Juan se vino a la casa, Juan se durmió en casa*) en contextos donde el español peninsular no incluye el pronombre (*Juan vino a casa, Juan durmió en casa*). Otro caso de extensión pronominal medial se da con transitivos como *Me comí toda la tarta* frente a *Comí tarta*, entre las que el hablante peninsular sí expresa diferentes valores.

2. CAMBIO, MANIFESTACIÓN, DESARROLLO, DISPOSICIÓN		
Verbos que denotan	Algunos ejemplos	
<b>2.1. Cambio/ evolución en sí</b>	<i>cambiar, evolucionar, etc.</i> <i>convertirse en, volverse, etc.</i>	- +
2.2. Cambio material en sentido recto y figurado	<i>ablandarse, adulterarse, agarrotarse, agravarse, agriarse, ajarse, alterarse, apergaminarse, arreglarse, arrugarse, avinagrarse, deformarse, desarticularse, desfigurarse, desmontarse, destrozarse, desintegrarse, destruirse, deteriorarse, endurecerse, estropearse, metamorfosearse, modificarse, reformarse, reestructurarse, restaurarse, romperse, transformarse, trasmutar, trocarse, etc.</i>	+
2.2.1. Cambio de un estado físico a otro	<i>apagarse, encenderse, enfriarse, inflamarse, etc.</i>	+
2.2.2. Aumento o proliferación en sí	<i>aumentar, crecer, proliferar, subir, etc.</i>	-
2.2.3. Verbos de causación en <i>-izar, -ificar</i> : la base > estados que se crean	<i>globalizarse, infantilizarse, industrializarse, modernizarse, tecnificarse, etc.</i>	+
2.2.4. Desarrollo favorable	<i>mejorar, progresar, prosperar</i>	-
2.2.5. Intensificación, aumento o proliferación de propiedad, magnitud o grado	<i>acentuarse, agravarse, agudizarse, ampliarse, arreciar, desarrollarse, elevarse, encarecerse, extenderse, incrementarse, multiplicarse, recrudecerse, etc.</i> <i>aumentar, crecer, proliferar, subir, etc.</i>	+ -
2.2.6. Pérdida de magnitud o propiedad	<i>acortarse, amortiguarse, decrecer, derrumbarse, desdibujarse, deteriorarse, diluirse, disiparse, estropearse, mitigarse, reducirse, etc.</i> <i>bajar, decaer, decrecer, disminuir, menguar, etc.</i>	+ -
2.2.7. Devaluación, empeoramiento	<i>agravarse, complicarse, deteriorarse, envejecer, erosionarse, estropearse, perderse, retroceder,</i>	+
2.2.8. Desaparición de magnitud, propiedad	<i>agotarse, desaparecer(se), deshacerse, desvanecerse, extinguirse, etc.</i> <i>amainar, cesar, etc.</i>	+ -
<b>2.3. Emisión espontánea</b>		
2.3.1. Sonido	<i>sonar, vibrar, repicar, etc.</i>	-
2.3.2. Expulsión, derramamiento de líquidos, fluidos u otras materias	<i>fluir, manar, destilar, sudar, llorar, supurar, etc.</i> <i>desbordarse, derramarse, escaparse, escurrir(se) inundarse, etc.</i>	- +
<b>2.4. Manifestación y desarrollo</b>	<i>aparecer, etc.</i> <i>desarrollarse, manifestarse, etc.</i>	- +
2.4.1. Surgimiento, manifestación	<i>abrirse, acercarse, anunciarse, consumarse, desatarse, desencadenarse, despertar(se), desplegarse, despuntar, difundirse, exhibirse, evidenciarse, fraguarse, instaurarse, manifestarse, presentarse, producirse, provocarse, revelarse, mostrarse, reflejarse, etc.</i> <i>salir, surgir, aflorar, etc.</i>	+ -
2.4.1. Desarrollo en sí de un proceso	<i>crecer, funcionar, progresar, etc.</i>	-
2.4.2. Inicio de actividad / actos espontáneos	<i>crearse, iniciarse, originarse, etc.</i> <i>arrancar(se), comenzar(se), etc.</i>	+
2.4.3. Suspensión de una actividad	<i>detenerse, extinguirse, interrumpirse, truncarse, etc.</i>	+
2.4.4. Cesación de actividad o existencia	<i>desaparecer, morir, etc.</i> <i>extinguirse, morirse, etc.</i>	- +
<b>2.5. Disposición, ordenamiento</b>		

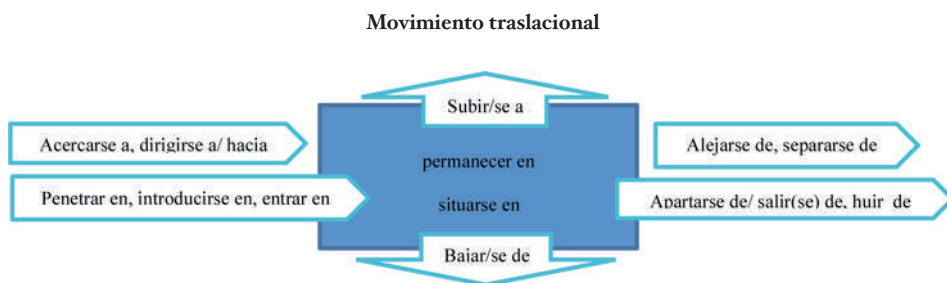
2.5.1. Unión, conexión, mezcla, composición de un conjunto a partir de diversos elementos.	<i>combinarse con, complementarse con, confluír en, conjugarse con, convivir con, coordinarse con, enlazarse en, fundirse en, integrarse en, relacionarse con, etc.</i>	+
2.5.2. Concordancia, correspondencia. También relación ajustada o proporcionada entre dos o más personas o cosas	<i>acompañarse con, combinarse con, conciliarse con, relacionarse con, etc. casar con, coexistir con, confluír en, convivir con, etc.</i>	+ -
2.5.3. Adaptación a una situación, realidad, costumbre	<i>adaptarse, aclimatarse, acostumbrarse, habituarse, etc.</i>	+
2.6. Fenómenos y procesos de la naturaleza	<i>amanecer, anochecer, chispear, diluviar, llover, lloviznar, nevar, relampaguear, etc.</i>	-
2.7. Duración, extensión temporal	<i>eternizarse, extenderse, perpetuarse, prolongarse, etc. continuar, durar, perdurar, perseverar, etc.</i>	+ -

3. ESTADOS INTERIORES: ANÍMICOS, EMOCIONALES, ACTITUDINALES, MENTALES, FÍSICOS		
<b>3.1. Procesos experimentados /vividos internamente por el sujeto (+ animado) [con o sin exteriorización] <i>vivir/ morir</i></b>		
3.1.1. Estados de ánimo y emocionales: [estado de ánimo: Disposición en que se encuentra alguien, causada por la alegría, la tristeza, el abatimiento, etc. emoción: 1. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. 2. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo. (RAE, 2001)]	<i>abatirse, abrumarse, alarmarse, alegrarse, alegrarse, apaciguarse, apagarse, aplacarse, angustiarse, arrepentirse, asustarse, atemperarse, avergonzarse, calmarse, conmovirse, consolarse, crispase, deleitarse, deprimirse, derrumbarse, desbordarse, desfogarse, dulcificarse, emocionarse, enardecerse, encenderse, encogerse, encrespase, enfadarse, enfurecerse, entristecerse, exacerbarse, entusiasmarse, incomodarse, llevarse un susto, ofenderse, prodigarse, quebrarse, reavivarse, revelarse, recobrase, recuperarse, reprimirse, satisfacerse, serenarse, sobrecogerse, soliviantarse, sosegar, sublevarse, templarse, trastornarse, turbarse, etc.</i>	+
3.1.2. Sentimientos	<i>desilusionarse, enamorarse, ilusionarse, sentirse feliz/triste/alegre, etc. [sentimiento. 1. m. Acción y efecto de sentir o sentirse. 2. Estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente. 3. Estado del ánimo afligido por un suceso triste o doloroso. (RAE, 2001)]</i>	
3.1.3. Estados físico-emocionales	<i>agotarse, abogarse, apagarse, calmarse, cansarse, desmayarse, dormir/se, despertar/se, encogerse, morir/se, recobrase, recuperarse, etc.</i>	+
<b>3.2. Estados mentales/ cognitivos</b>	<i>acordarse de, darse cuenta de, decidirse por, olvidarse de, etc. meditar en, reflexionar en, etc.</i>	+ -
3.2.1. Control	<i>aguantar(se), atemperarse, controlarse, detenerse, domeñarse, dominarse, reprimirse, resignarse, etc.</i>	+
3.2.2. Resistencia	<i>aferrarse a, afianzarse, defenderse (de), mantenerse, resguardarse, resistirse a, perseverar, etc.</i>	+ -
3.2.3. Compromiso, adhesión	<i>adberirse a, comprometerse, enfrascarse en, interesarse por/en, decidirse por, inspirarse en/con, etc.</i>	

3.2.4. Desvinculación	<i>abjurar de, abstenerse de, desentenderse de, desinteresarse por, desvincularse de, etc.</i>	+
3.2.5. Entendimiento, comprensión	<i>compenetrarse con, entenderse con, llevarse con, etc. conectar con, coincidir con, congeniar con, etc.</i>	+ -
3.2.7. Convicción	<i>convencerse de, decidirse por, etc.</i>	+
<b>3.3. Actitudes</b> [Disposición de ánimo manifestada de algún modo (RAE, 2001: s.v. actitud) ]		
3.3.1. Inclinação, decisión favorable	<i>decantarse por, decidirse por, posicionarse, inclinarse a favor de, tomar partido por, etc.</i>	+
3.3.2. Participación activa en alguna tarea, esfuerzo voluntarioso, iniciativa, compromiso	<i>comprometerse, emplearse, aplicarse, implicarse, etc.</i>	+
3.3.3. Adaptación a una situación, realidad, costumbre	<i>adaptarse, aclimatarse, acostumbrarse, habituarse, etc.</i>	+
3.3.4. Perseverancia	<i>insistir en, perseverar en, persistir en, etc.</i>	-
3.3.5. Oposición, confrontación	<i>oponerse a, encararse con/a, enfrentarse a/con, etc.</i>	+
3.3.6. Apartamiento, alejamiento, dejación o ruptura	<i>abstenerse de, apartarse de, desvincularse de, distanciarse de, separarse de, etc. renunciar a, desertar de, etc.</i>	+ -
<b>3.4. Exteriorización de procesos interiores</b>		
3.4.1. Risa, burla, diversión	<i>reír, reírse de, burlarse de, cachondearse de, carcajearse, divertirse, etc.</i>	+
3.4.2. Actos de habla		
3.4.2.1. Emotivos	<i>lamentarse de/por, quejarse de/por, vanagloriarse de/por, etc.</i>	+
3.4.2.2. Declarativos	<i>confesarse, culparse, declararse, proclamarse, etc.</i>	+
3.4.3. Costumbres, actitudes	<i>acostumbrarse a, entregarse a, portarse (bien/mal), etc.</i>	+
3.4.4. Defensa o protección	<i>defenderse de, protegerse de, etc.</i>	+
3.4.5. Confrontación	<i>luchar con, pelear con, competir con, debatir con, discutir con, etc. enfrentarse con/a, etc.</i>	- +
3.4.6. Corrección, rectificación personal	<i>corregirse, enmendarse, rectificarse, etc.</i>	+
3.4.7. Compromiso personal y con otros	<i>asociarse a, comprometerse a/con, adherirse a, integrarse a/en, implicarse en, unirse a, sumarse a, vincularse a/con, etc.</i>	+
3.4.8. Alejamiento, dejación o ruptura	<i>abstenerse de, apartarse de, desvincularse de, distanciarse de, separarse de, etc. renunciar a, desertar de, etc.</i>	+ -
3.4.9. Preparación, planificación para algo	<i>formarse para/en, iniciarse en, prepararse para, entrenarse para/en, etc. ensayar, practicar, etc.</i>	+ -
<b>3.5. Cuidado personal*</b>	<i>bañarse, cuidarse, peinarse, vestirse, etc.</i>	+
<b>3.6. Reciprocidad natural*</b>	<i>abrazarse, casarse con, competir con, conversar con, parecerse a, reunirse con, saludarse, etc.</i>	+

La transitividad\* de las llamadas funciones *refleja* (3.5.) y *recíproca* (3.6.) en las que el pronombre de persona coincidente asume las funciones sintácticas de CD o CI (*Ana se peina, Juan y María se aman/saludan*), es muestra de diátesis *media* en cierto modo subsidiaria: el pronombre indica que la acción *se constituye en interior* en el sujeto. Los indicaciones (+/-) de la columna derecha de la tabla señalan la presencia/la ausencia obligada del clítico en cada serie. La clasificación, que no pretende ser ni exhaustiva ni definitiva, — sólo tiene un sentido de utilidad práctica para E/LE— incluye la referencia al régimen preposicional cuando es necesario para el significado medio (*acercarse a frente a acercar el libro*, transitivo y activo) lo que, dada la complejidad que supone para

el no nativo la polifuncionalidad del conjunto limitado de preposiciones del español, facilita sensiblemente su adecuada estructuración y uso (García, Regueiro, 1999). Es una prueba de que el significado léxico del verbo condiciona la configuración oracional, como se observa en el esquema de una de las subclases semánticas, la de movimiento traslacional, que resulta didácticamente apropiado para la enseñanza del uso pronominal y del preposicional regido y puede emplearse para representar un buen número de casos de la clasificación:



### 3. CONCLUSIONES

La significación léxica en la tantas veces ignorada *diátesis media* —y la distribución consecuente de la *activa* y la *pasiva*— así como la clasificación de los verbos que semánticamente la representan permiten la clarificación de usos pronominales, de la posición del sujeto y del clítico en la oración: ya podemos dar una razón posible al alumno/aprendiz de E/LE cuando nos pregunta por el complejo uso de los pronombres en español, de la configuración de las oraciones que los incluyen, de su intransitividad, etc. El significado léxico en la reflexión gramatical no solo es rentable para esta categoría: son muchos los contenidos gramaticales que no pueden explicarse debidamente si se ignora el componente semántico. Una *gramática significativa* para la enseñanza-aprendizaje en E/LE que se apoye esencialmente en el significado léxico facilitaría la comprensión y la expresión del alumno, la construcción de los ansiados aprendizajes significativos.

### BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA FRANCH, J. y J.M. BLECUA (1975): *Gramática española*, Esplugues de Llobregat: Ariel.
- ARCE-ARENALES, M. M. AXELROD y B. FOX (1994): «Active Voice and Middle Diathesis. A Cross-Linguistic Perspective», en B.A. Fox y P.J. Hopper (1994): *Voice: Form and function. Typological studies in language*, v. 27, Amsterdam: J. Benjamins.
- AZPIAZU TORRES, S. (2004): «Reflexiones en torno al clítico *se* en español», *ELUA*, 18, 7-20.
- BABCOCK, S. (1970): *The syntax of Spanish reflexive verbs. The parameters of the middle voice*, *Janua linguarum, Serie Práctica*, 105, The Hague: Mouton.
- BALMORI, C.H. (1933): «Observaciones para el estudio de los verbos deponentes», *Emérita*, 1, 1-77 y 2 (1934), 45-78.
- BASSOLS DE CLIMENT, Mariano (1976): *Sintaxis latina*, Textos Universitarios, 16, Madrid: CSIC.

- BENVENISTE, E. y J. ALMELA (1966): «Actif et moyen dans le verbe», en *Problèmes de linguistique général*, París: Gallimard, 168-175.
- BOSQUE, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- BRANDENSTEIN, W. (1964): *Lingüística griega*, Madrid: Gredos.
- DAHLEN, Eric (1964): «Studies syntaxiques sur les pronoms réfléchis pleonastiques en latin», *Acta Universitatis Gothoburgensis*, Göteborg.
- DIK, S. (1997): *The Theory of Functional Grammar. The Structure of the Clause*, 1, Berlin: Mouton de Gruyter.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1951/1986): *Gramática española 4. El verbo y la oración*, Madrid: Arco.
- GARCÍA GUAL, C. (1970): *El sistema diatético en el verbo griego*, Madrid: CSIC.
- GARCÍA-MIGUEL, J.M. (1985): «La voz media en español: las construcciones pronominales con verbos transitivos», *Verba*, 12, 307-343.
- GARCÍA NEGRONI, M.<sup>a</sup>M. (2002): «La construcción media con SE», en C. Sánchez López, *Las construcciones con “se”*, Madrid: Visor Libros, 276-304.
- GARCÍA, S.M. y M.<sup>a</sup>L. REGUEIRO (1980): *El Verbo castellano. Estudios gramaticales I*, Buenos Aires: Docencia.
- GARCÍA, S.M. y M.<sup>a</sup>L. REGUEIRO (1996): *Las preposiciones castellanas. Estudios gramaticales VIII*, Buenos Aires: Dunken.
- GARCÍA, S.M. y M.<sup>a</sup>L. REGUEIRO (2004): *Usos y valores del se. Estudios gramaticales XI*, Buenos Aires: Ediciones Dunken.
- GARCÍA, S.M. y M.<sup>a</sup>L. REGUEIRO (2012): *El mundo de la palabra. Estudios gramaticales XIII*, Mar del Plata: Editorial Martín.
- KEMMER, S. (1993): *The middle voice*. Typological studies in language, v. 23, Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- KRAHÈ, H. (1971): *Lingüística indoeuropea*, Madrid: CSIC [2<sup>a</sup> ed.].
- LÁZARO MORA, F. (1983): «Observaciones sobre ‘se’ medio», en F. Lázaro Carreter y E. Alarcos Llorach, *Serta philologica F. Lázaro Carreter: Natalem diem sexagesimum celebranti dicata*, Madrid: Cátedra, 301-308.
- MALDONADO, R. (1999): *A media voz: Problemas conceptuales del clítico se*, Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 46, México: UNAM.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup>A. (1979): *Las construcciones pronominales en español, Paradigma y desviaciones*, Madrid: Gredos.
- MENDIKOETXEA, A. (1999): «Construcciones con se: Medias pasivas e impersonales», en I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- MONGE, F. (1955): «Las frases pronominales de sentido impersonal en español», *Archivo de Filología Aragonesa*, VII, Zaragoza, 7-102 [en Sánchez López, 2002: 341-391].
- PUERTA HERNÁNDEZ, C.M.<sup>a</sup> (2010): *Adquisición de la partícula se por estudiantes lusófonos*, Madrid: Universidad Nebrija.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española. XXII ed*, Madrid: Espasa.
- RAE y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- RAE y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Madrid: Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup>L. (2010): *La sinonimia*, Madrid: Arco/Libros.

- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.<sup>ª</sup>L. (2012): «La diátesis media: revisión histórica de su estatus gramatical y afirmación como categoría oracional léxico-sintáctica», en E. Montero Cartelle (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2029-2044.
- REICHENKRON, G. (1933): «Passivum: Medium und Reflexivum in den romanischen Sprachen», *Berliner Beiträge zur romanischen Philologie*, 3:1, Jena: Gronau.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1975): *Lingüística indoeuropea*, Madrid: Gredos, II tomos.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2002): *Las construcciones con “se”*, Madrid: Visor Libros.
- VENDRYES, J. (1948): «Une catégorie verbale: le mode de participation du sujet», *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, XLIV, 1-20.
- VILLANUEVA SVENSSON, M. (2003): *La categoría de voz en el sistema verbal indoeuropeo*, Madrid: UCM, Tesis doctoral, [en línea], <http://eprints.ucm.es/tesis/fl/ucm-t26697.pdf>
- WACKERNAGEL, J. (1950): *Vorlesungen über Syntax I*, Basel: Birkhauser.





# *El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia*

DR. AURELIO RÍOS ROJAS  
Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

## RESUMEN

En este artículo pretendemos dar respuesta a dos cuestiones esenciales para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE cuando este tiene lugar en inmersión: por una parte, en qué medida y de qué forma el contacto y la interacción con un entorno sociocultural natural influyen en el aprendizaje de la lengua y por otra, cómo poder desarrollar una perspectiva didáctica que posibilite su enseñanza de forma interrelacionada con su cultura desde un enfoque orientado a la acción junto a una nueva concepción del aula como espacio introspectivo de la experiencia del aprendiz en un entorno de estas características.

Es una realidad que el mundo en el que vivimos ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas perceptible en la transformación que han experimentado muchas sociedades, antaño monolingües, a comunidades plurilingües y pluriculturales que exige a sus integrantes ser competentes en otras lenguas siendo cada vez más una práctica habitual que muchos individuos opten por experimentar un período de convivencia en otra cultura y adquirir su lengua como herramienta de comunicación. Por tanto es nuestra responsabilidad analizar a lo largo de este trabajo como la experiencia de inmersión influye de forma decisiva en aquello que estas personas deberán aprender a hacer para *comunicar con eficacia* en este entorno y qué conocimientos culturales y destrezas sociales necesitarán activar y desarrollar para *actuar de forma adecuada* en diferentes situaciones en las que se verán involucrados, pero ¿cómo apreciar debidamente el alcance de estos hechos? En primer lugar es necesario poner la inmersión lingüística en perspectiva y a partir de aquí considerar las acciones comunicativas en tanto que acciones sociales, lo que implica una reflexión del enfoque comunicativo así como de la necesidad de un cambio de paradigmas a través del cual delimitar nuevas prácticas didácticas centradas en la *interacción* de la conducta lingüística y el ámbito social desde un *enfoque orientado a la acción* propiciado por el MCERL (2002: 20).

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

Desde la perspectiva de la inmersión lingüística los elementos más relevantes de la cita anterior se corresponden con lo marcado en negrita y desde la perspectiva de la comunicación como acción social serán otros los elementos a tener en cuenta que hemos marcado en cursiva.

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las *acciones* que realizan las personas que, como **individuos** y como *agentes sociales*, desarrollan una serie de **competencias** tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones y restricciones*, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan *procesos* para producir y recibir textos relacionados con **temas** en **ámbitos específicos**, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

Estos dos calados son de gran relevancia en el significado que puede alcanzar la experiencia de un individuo que no se enfrenta a la inmersión de vacío pues es portador de diferentes tipos de competencias a la vez que agente social adscrito a una determinada forma de interpretar su propia realidad y la que le rodea. Para ilustrar esta doble experiencia desarrollaremos los siguientes apartados:

## I. ENTORNOS DE APRENDIZAJE

En la aldea global es frecuente que un individuo ya socializado en su lengua materna (L1) se embarque en la aventura de aprender otra lengua que será considerada segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en función del entorno en el que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje y las circunstancias particulares de su adquisición (Muñoz, 2002: 112-13): “Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso (L2), se trata de una lengua hablada en la comunidad en la que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso (LE), la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz”. Deducimos, pues, que una L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende y que la LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional; pero, ¿de qué forma se podrían precisar sus entornos de aprendizaje? (Dábane, 1994).

**1.1. Entorno alóglota:** caracterizado por la ausencia de la lengua objeto en la cotidianeidad de los aprendices y en el que el contacto con ésta se ve reducido al ámbito del aula estructura como espacio de socialización lingüística (Holliday, 1994; Tusón, 1995: 149-158).

**1.2. Entorno homóglota:** caracterizado por la presencia de la lengua meta en el espacio inmediato del aprendiz a la que ha estado expuesto a través de sus interacciones con nativos fuera del aula (Abry, D. y Fievet, M., 2006) y a través de sus contactos sociales que influirán de manera decisiva en su uso de la lengua.

## 2. EL SÍMIL DEL ESPEJO: SÍMBOLO CULTURAL RECURRENTE DESDE EL QUE INTERPRETAR LA REALIDAD

Como toda imagen cultural, el espejo, presenta un carácter ambivalente y encierra significados opuestos. Es incuestionable que entre sus aspectos positivos se encuentra la auto-contemplación que lleva al conocimiento individual, al encuentro con la propia identidad sin miedos ni subterfugios. Pero al mismo tiempo, no podemos obviar que se corre el riesgo de quedarnos fascinados por la imagen refleja y entonces puede convertirse en una máscara, no siempre franqueable, que oculta nuestro verdadero ser e impide interaccionar y convivir en otras realidades diferentes a la propia. Un referente significativo al respecto del simbolismo del espejo lo encontramos en la obra de Lewis Carroll (1832-1898), autor de *Alicia en el País de las maravillas* (1865) y *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (1872) que adquieren, como se podrá comprobar, gran relevancia en la concepción del alumno que proponemos y en la incidencia que tiene cualquier experiencia de vida en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en inmersión.

### 2.1. EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

En su primer cuento Carroll nos presenta a una adolescente instalada en un mundo que le exige despertar, descubrir, transitar hacia nuevas realidades y, a su vez, tomar conciencia de esta experiencia en muchos momentos le creará un conflicto cognitivo y cultural por lo que se verá abocada a buscar una salida que en el caso de la protagonista se personifica en su decisión de adentrarse en el bosque donde encuentra un agujero, identificable con el inconsciente, en el que acaba cayendo permitiéndole adentrarse en otro universo, en otra realidad social y cultural cargada de experiencias, muchas veces inconexas, que le exigen activar sus competencias generales que comprenden sus conocimientos, destrezas y competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Estas competencias generales se relacionan entre sí en toda forma de uso e instrucción lingüística y están descritas en el MCERL (2002: 22-24) diferenciando entre: *savoir* (conocimiento declarativo fruto de la experiencia), *savoir-faire* (conocimiento procedimental: destrezas y habilidades sociales e interculturales), *savoir-être* (competencia existencial: factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos comunicativos, etc. que contribuyen al desarrollo de la identidad personal) y *savoir-apprendre* (capacidad de aprender, de observar y participar en nuevas experiencias e incorporar nuevos conocimientos a los ya adquiridos y modificándolos cuando sea necesario).

En paralelo, todo individuo cuenta con una competencia de lengua necesaria para la comunicación integrada por una serie de subcompetencias (Celce-Murcia, M., Dörnyei, M. y Turrell, S., 1995: 5-35) e identificadas como: competencia lingüística que incluye además de la gramática, el vocabulario (frases hechas) y la fonética (variedades); competencia accional, también llamada pragmática o ilocutiva, definida como “habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”; competencia discursiva entendida como selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral y escrito unificado cuyas sub-áreas comprenden la cohesión, deixis,

coherencia y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos; competencia sociocultural o conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación cuyos componentes incluyen factores del contexto social (variables de los participantes y situacionales), estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida de la comunidad, conocimiento de diferencias regionales) y factores de comunicación no verbal, y en último lugar, la competencia estratégica consistente en el uso de estrategias de interacción para comprobar la comprensión o pedir de ayuda al interlocutor.

Es evidente que el conocimiento de la lengua y la adquisición de un nivel de competencia comunicativa adecuada a la realidad del alumno son aspectos esenciales para controlar el inconsciente a lo largo de diferentes momentos de la experiencia de ingreso en una nueva realidad que no siempre será lograda por todos como se refleja en las siguientes fases desarrolladas por Furham, A. y Brochner, S. (1986) sobre las reacciones psicológicas de un individuo ante un entorno no familiar: viaje iniciático (período de excitación y euforia que nos ofrece la experiencia de inmersión en la nueva lengua y cultura donde las relaciones interpersonales y sociales se perciben como superficiales), choque cultural (cuando sentimos las diferencias culturales dentro de nuestra autoestima y seguridad y manifestamos nuestra disconformidad con los hábitos y costumbres de los hablantes de la lengua meta y buscamos algún tipo de escape al bloqueo, nos quejamos de los hábitos y costumbres de los hablantes de la lengua meta y buscamos algún tipo de escape al bloqueo), estrés emocional (proceso de autodescubrimiento en el que algunos problemas de aculturación se resuelven de forma estratégica pero otros permanecen en espera de una reducción de la ansiedad y de un fomento de la empatía.), integración cognitiva (ajuste emotivo a partir del cual potenciar la adaptación a la nueva lengua y cultura) y nueva identidad (transferencia de hábitos, modelos discursivos, comportamiento sociocultural de la nueva comunidad de habla que pasan a formar parte del acervo del individuo). Tenemos constancia de que cada una de estas fases o estadios no son más que diferentes puertas presentes en cualquier experiencia de aprendizaje, de la mente, que sólo se abrirán con la llave o herramienta adecuada que en nuestro caso no es otra que la lengua siempre que el aprendiz tome conciencia de su estructura, significado, usos y se tenga conocimiento del proceso por lo que no será suficiente entrar *en* contacto con una nueva lengua sino ingresar, que no caer como Alicia, en su entorno social para así conscientemente participar y actuar *con* sus representantes (Ríos Rojas, 2008: 26-34).

## 2.2. A TRAVÉS DEL ESPEJO

La trama del segundo cuento de Carrol gira en torno a una partida de ajedrez en la que Alicia es un peón que aspira a ser Reina; una partida donde nada tiene sentido y nada es lo que parece. En el mundo del espejo la realidad está distorsionada o, quizá, sólo es otro modo de verla, de experimentarla. Desde nuestra perspectiva pasar al otro lado del espejo nos hace ser conscientes de dos aspectos implícitos en el proceso de aprendizaje de una LE como son la afectividad del que aprende y la conducta o forma de comportarse que los usuarios de esa lengua adscrita, por lo general, a numerosos

parámetros convencionales y arbitrarios que determinan muchas de sus acciones. Sin lugar a dudas hay un mundo al otro lado del espejo que no se limita únicamente al reflejo de la realidad del Yo sino que anticipa una inversión del mismo Yo pero en contacto con otros en situaciones similares pero no forzosamente idénticas como se parodia en una de las escenas más divertidas de la historia del cine interpretada por los Hermanos Max<sup>1</sup> perteneciente a la película *Sopa de ganso* cuyo visionado<sup>2</sup> es imprescindible para la comprensión de los restantes contenidos de esta publicación.

### 2.3. AL OTRO LADO DEL ESPEJO: EL ENFOQUE EN LA ACCIÓN

Al final de la escena aparece un tercer Groucho que parece ser más consciente de que pasar al otro lado del espejo no es una fantasía sino una nueva realidad de actuación comunicativa y de actuación social donde como ya apuntaba Vygostky (1995: 49): “el aprendizaje es más eficaz cuando se lleva a cabo junto a otras personas y en él, el lenguaje es una interacción entre el sujeto y el entorno sociocultural” y posteriormente, refrendado en el enfoque en la acción adoptado por el MCERL (2001: 20):

El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales; es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Las directrices anteriores apuntan a que la inmersión, per se, no garantiza el aprendizaje sino no se es consciente de que hemos ingresado en un entorno, un campo de acción específico, en el que es imprescindible participar como:

**2.3.1. Usuarios de la lengua**, aunque con características propias pero usuarios al fin y al cabo, capaces de detectar aquellos aspectos relevantes de la nueva cultura a través de la competencia comunicativa que se posea. Este proceso requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales así como de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad meta y por otra, una actitud de apertura que permita tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural del mundo actual.

**2.3.2. Agentes sociales**: como individuos capaces de desenvolverse y participar en interacciones sociales habituales para los miembros de la comunidad a la que accede y al mismo tiempo ser competente en la producción e interpretación de textos orales y escritos relacionados con la propia experiencia o con aspectos específicos determinados por el contexto en el que tienen lugar; es decir, capacidad de convivir, trabajar, cooperar, etc. con representantes de la LE (lengua extranjera) y C2 (su cultura) en el sentido de realizar con ellos acciones sociales.

.....

1. En esta famosa escena Pinky (Harpo) vestido como Rufus (Groucho) intenta convencerlo de que es su propia imagen la que se está reflejando en un espejo inexistente y que interpretamos como la posibilidad que nos brinda atravesar al otro lado y observarnos por nosotros mismos.

2. El vídeo de 2:51” de duración está disponible en [www.youtube.com/watch?v=pvFKDEJpQSA](http://www.youtube.com/watch?v=pvFKDEJpQSA)

Por otra parte, el otro lado del espejo lleva implícito cierto grado de enculturación y la necesidad de activar estrategias culturales, *emic* y *etic* (Kottak, 2006: 30-31), que en un contexto homóglota de inmersión, como el que nos ocupa, son aplicables al campo de acción considerado de dos formas diferentes: como *emic-1* o acción del nuevo usuario de la lengua sobre un/os hablantes nativos y *emic-2* o reacción del hablante/s nativo/s ante las prácticas culturales del nuevo usuario; o bien como *etic-1* u objeción del nativo/s ante la identidad y comportamiento del nuevo usuario de la lengua meta como agente social y *etic-2* o interpretación del nuevo agente social de los usos y significados de la cultura meta. Por ejemplo, en un campo de acción como la *puntualidad en una clase de español* en un entorno homóglota las estrategias culturales anteriores atenderían a aspectos como:

<i>emic-1</i>	<i>emic-2</i>
<i>Acción del usuario de la lengua sobre un/os hablantes nativos.</i>	<i>Reacción del hablante/s nativo/s ante las prácticas culturales del nuevo usuario.</i>
<i>Siempre llego a clase a la hora exacta pero siempre empiezo 5 minutos tarde.</i>	<i>La clase no comienza si no hay en el aula al menos un 80% de los alumnos.</i>
<i>etic-1</i>	<i>etic-2</i>
<i>Objeción del nativo/s ante la identidad y comportamiento del nuevo usuario de la lengua meta como agente social.</i>	<i>Interpretación del nuevo agente social de los usos y significados de la lengua meta.</i>
<i>Yo suelo ser puntual pero otros estudiantes cada día entran en la clase más tarde.</i>	<i>No es necesario llegar a la clase a la hora exacta.</i>

Según lo reflejado un estudiante de español LE desde una perspectiva *emic* se apoya en su propia experiencia de inmersión para expresar si algo es significativo o no; en cambio, desde la perspectiva *etic* relacionado con el nativo se percibe mayor subjetividad otorgándose un peso mayor a lo que se percibe y considera importante o carente de significado de otros comportamientos y actuaciones. Razones suficientes, desde nuestro punto de vista, para una reflexión de la enseñanza de una LE en este tipo de contexto y enfocada a la acción.

### 3. REVISIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA DESDE EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Tenemos constancia de que muchos profesores y alumnos interpretan aprender y enseñar una lengua y su cultura como procesos idénticos independientemente del contexto en el que se lleve a cabo desestimando así las aportaciones de otras disciplinas que en las últimas décadas han contribuido notablemente a una didáctica más significativa que avalan el enfoque accional.

#### 3.1. CIENCIAS DEL LENGUAJE

**3.1.1. Análisis del discurso:** centrado en el uso que de la lengua hacen los hablantes en situaciones determinadas y así la totalidad de los enunciados, orales y escritos, en una sociedad dada pasarán a ser objeto de estudio que a través de disciplinas como la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 1989; Duranti, 1997), el análisis conver-

sacional (Kerbrat-Orecchioni, 1996), la pragmática lingüística y cultural (Meyer, 1991; Byram, M. y Zarate, G., 1994; Scollon, R. y Scollon, S.W., 2001; Miquel, 2004) y la teoría de la enunciación (Ducrot, 1984) ha propiciado un acercamiento al hecho lingüístico de forma diferente y, a su vez, han contribuido a un cambio metodológico desde tres perspectivas: la primera relacionada con la enseñanza de una LE (Van Dijk, 1997) focalizada en los enunciados, textos, usos en contexto, etc.; la segunda relacionada con el aprendizaje de la lengua a través de su uso para lo que es pertinente contextualizar las prácticas realizadas en el aula (Casamilgia, M. y Tusón Vals, A., 1999) y en tercer lugar, el desarrollo de nuevas herramientas con las que poder analizar las interacciones producidas en un aula concebida como microcosmos social (Maingueneua, 1987).

**3.1.2. Lingüística textual** (Beaugrade, 1997) cuyo objeto de estudio es el texto como producto acabado o como parte de un proceso de producción e interpretación. Sus principales aportaciones a la didáctica de lenguas extranjeras (Charaudeau, 2000: 41-54) estriban en abordar de forma distinta las destrezas lingüísticas, sobre todo las relacionadas con la producción y comprensión de textos orales y escritos, y de donde discernir estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la competencia discursiva como capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en sus intercambios lingüísticos combinando formas gramaticales y significados para producir textos en diferentes situaciones de comunicación.

### 3.2. PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrollarán tres corrientes relacionadas con el conocimiento: el *conductismo* (Skinner, 1977) preocupado por la respuesta pasiva y automática al input, el *cognitivismo* (Castañeda, 1997; Hernández Sacristán, 1998) más preocupado por las respuestas simbólicas del input en la mente y el constructivismo (Ausbel, 1968; Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I.A., 1992; Williams, W. y Burden, R.L., 1997), algo que se construye, algo que cada individuo elabora a partir del propio aprendizaje.

**3.2.1. Constructivismo:** este movimiento psicológico de carácter cognitivo postula que el aprendizaje de una LE es resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consecuente reestructuración de los ya interiorizados en la estructura mental y emocional de cada aprendiz. La perspectiva constructivista considera que el aprendizaje no debería aspirar a copiar la realidad (conductismo) sino a una reconstrucción de los conocimientos previos de los que dispone un individuo para dar cabida, en dicha estructura, a la *experiencia* (Brown, 1994). Para esta corriente el aprendizaje se reduce a un *proceso de ajuste* de las estructuras mentales con la finalidad de poder interpretar y actuar en el entorno donde esté tiene lugar.

En este sentido se convierte en una búsqueda de sentidos (afectivos) y significados (cognitivos y culturales) en un proceso de construcción y generación que trasciende la memorización y repetición de la información contenida en el input. A lo largo de este proceso los humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no sólo perciben información procesada para comprenderla y hacer un uso inmedia-



to de ella. Por tanto es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, ampliados, reconstruidos y extrapolables a nuevas situaciones y permita al aprendiz generar sus propios conocimientos, sus propias reglas, prototipos, etc. con los que dar sentido y significado a sus acciones.

**3.2.2. Consideraciones metodológicas:** en nuestra experiencia como aprendices de otras lenguas y profesores de español LE tanto en contexto alóglota como homóglota, hemos percibido ciertas carencias en el enfoque por tareas (Ellis, 2004; Littlewood, 2004) debido principalmente a su carácter intervencionista ya que delega, más de lo deseable, en el profesor la dirección del proceso relegando a un segundo plano la iniciativa de los alumnos que queda limitada a realizar una serie de actividades de aula destinadas a la ejecución de la tarea final planificada (Nunan, 2004). Desde nuestro planteamiento de enfoque accional, frente al enfoque comunicativo, el diseño de tareas debe adscribirse a dos nuevas perspectivas donde la tarea final deja de ser meramente una *unidad organizativa* de apoyo lingüístico para convertirse en *unidad de sentido*:

**3.2.2.1. Perspectiva accional** (hablar con otros actuando sobre ellos): interactuar con hablantes de la lengua meta es una realidad y una necesidad para todos los alumnos inmersos en otra realidad cultural por lo que las tareas comunicativas al uso deberían dar paso a otras más focalizadas en el significado que adquiere la forma en que se comportan el aprendiz cuando interactúan con nativos y en cómo entienden la cultura meta en estos contactos. Un ejemplo de tarea final desde esta perspectiva relacionado con la puntualidad, tratada anteriormente desde la dimensión *emic* y *etic*, podría ser: *el tiempo es relativo, ¿Cómo distribuyen su tiempo los representantes de la C2 que acaban siendo impuntuales y cómo distribuyes tu tiempo en España para ser siempre puntual como en tu C1?*

**3.2.2.2. Perspectiva co-accional** (actuar con otros): participar en rituales sociales con nativos, convivir con ellos en diferentes ámbitos reales requieren que el enfoque por tareas integre principalmente la realización de actividades sociales y/o la resolución de conflictos (Puren, 2002). De nuevo tomando la puntualidad como recurso didáctico un ejemplo de tarea desde esta perspectiva sería: *confecciona un cuadro en el que tendrás que especificar las cinco excusas más habituales que utilizan tus amigos españoles, tus compañeros de trabajo en España, cuando llegan tarde y relaciónalas con cinco argumentos para justificar ante ellos tu puntualidad.*

Así las cosas, consideramos que este análisis quedaría inconcluso sin una reconsideración del aula de E/LE ubicada en un contexto homóglota como espacio constructivista de introspección en el que integrar al análisis formal de la lengua una reflexión cognitiva de su uso con la finalidad de que cada uno de sus integrantes tenga la posibilidad de hacer un reajuste emocional de todo aquello que haya experimentado durante su estancia en la cultura meta.

#### 4. EL AULA COMO ESPACIO INTROSPECTIVO

De forma general se ha caracterizado el aula de LE como espacio en el que profesores, alumnos y material didáctico interactúan de tal forma que crean numerosas



situaciones de gran fiabilidad para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Allwright, 1981: 5-18) ; posteriormente Prahbu (1992: 172-225) desarrolla una concepción de aula comunicativa en la que diferencia dos planos: aula como realidad pedagógica y aula como realidad social distinguiendo en cada uno dos dimensiones como se refleja en el siguiente diagrama:

Primer plano	Segundo plano
Aula como realidad pedagógica.	Aula como realidad social.
Dimensión 1: aula como unidad de secuencia didáctica, curricular. Dimensión 2: aula como espacio de aplicación de un enfoque didáctico (en su caso el comunicativo).	Dimensión 3: aula como acontecimiento social. Dimensión 4: aula como espacio de interacción humana.

Sin lugar a dudas la propuesta de este autor no carece de contundencia pero será el segundo plano y sus dos dimensiones los que más se adecuan como punto de partida a nuestra propuesta aunque con ciertas matizaciones: respecto a la dimensión 3 (aula como acontecimiento social) somos partidarios de que ésta debería trascender el potencial comunicativo de la lengua y orientarse más a la independencia accional del aprendizaje que se divisa en mayor consonancia con el desarrollo y activación de las destrezas sociales como posibilidad de conjugar la competencia comunicativa del aprendiz con sus habilidades interculturales en un contexto estancia o inmediato que por lo general no suele favorecer una reflexión de aquellas situaciones conflictivas cognitiva y/o emocionalmente y que, por lo general, le son negadas por la propia experiencia de inmersión. En relación a la dimensión 4 (el aula como espacio de interacción humana) se corre el riesgo de desestimar que todo intercambio, se produzca como se produzca, requiere una implicación global del hablante con sus interlocutores así como tomar conciencia de la experiencia de inmersión no solo como *producto* sino también como *proceso* donde el *estrés cognitivo* debería ser considerado y tratado como un *nuevo dispositivo generador de aprendizaje*. Nuevamente tomando la puntualidad como acción presentamos como ejemplo los siguientes testimonios proporcionados en un taller de escritura por una estudiante estadounidense de nivel B2 que estuvo estudiando en la Universidad de Granada durante un semestre (de octubre a marzo de 2012) y las consecuencias prácticas comunicativa y cultural que se le planteó posteriormente en el aula:

Plano 2	
Actividad social	Práctica comunicativa
Dimensión 3 (aula como acontecimiento social). Testimonio: <i>Mis amigos españoles me dicen que van a llegar a una hora pero todo el grupo llega mínimo quince minutos tarde.</i>	<i>¿Por qué llegan tarde?</i>
Dimensión 4 (aula como espacio de interacción humana) Testimonio: <i>nadie siente como que tiene prisa.</i>	<i>¿Cómo reaccionas ante sus excusas?, ¿cómo lo expresas en español?</i>

Un mero análisis de lo comentado por esta informante (*a lo mejor ven el tiempo de otra forma pero para mí no es razón suficiente para mentir y exagerar las cosas con frases como “llevo dos horas buscando aparcamiento”*. *En mi país esto sería inaceptable pero aquí parece ser normal*) nos lleva a la convicción de que todo encuentro con otros no sólo posibilita que capte-

mos aspectos específicos de la realidad que nos circunda sino que también nos brinda la oportunidad de distanciarnos de ella y, en consecuencia, anticiparnos a muchos de los posibles desenlaces. Del mismo modo no nos cabe duda de que la experiencia de convivir en otra cultura lleve implícita la opción de actuar según nuestros parámetros y necesidades ya que comunicar, actuar, con los demás depende la mayoría de las veces de cómo nos comuniquemos con nosotros mismos y es esta la razón que añadamos un tercer plano, con sus dos dimensiones correspondientes, del que caracterizar el aula introspectiva cuando el aprendizaje se realiza, en su totalidad o parte de él, en inmersión en una C2.

<p>Tercer Plano</p> <p>Aula como espacio de introspección</p> <p>Dimensión 5: aula como escenario de anticipación de estrés cognitivo.</p> <p>Dimensión 6: aula como espacio de reajuste emocional de la experiencia de inmersión.</p>
--

Las respuestas dadas por la informante a lo planteado en la dimensión 4 del plano 2 es un claro ejemplo de que una acción, ser puntual o no serlo, trasciende la mera implicación en una actividad social y pasa a ser una unidad de significado que genera en el aprendiz la necesidad de reflexionar como anticiparse a los posibles acontecimientos y reajustar su identidad emocional como parte ineludible del proceso. Los testimonios obtenidos son los presentados a continuación junto a sus respectivas prácticas de reflexión introspectiva diseñadas al respecto.

Plano 3	
Unidad de significado	Unidad de reajuste
<p>Dimensión 5 (aula como escenario de anticipación del estrés cognitivo).</p> <p>Testimonio: <i>no quiero problemas y por eso no voy a esperar a nadie más de 10 minutos y si quieren verme a mí que me llamen.</i></p>	<p>Dimensión 6 (aula como escenario de reajuste emocional de la experiencia de inmersión)</p> <p>Testimonio: <i>la verdad es que sigo llegando antes que el resto pero ahora no quedo en una plaza o en la puerta del cine sino en un bar o una cafetería<sup>3</sup></i></p>
Práctica introspectiva	Práctica introspectiva
<p><i>Si por algún motivo inesperado te tienen que esperar a ti ¿cómo reaccionarías?, ¿qué tipo de solución propondrías?...</i></p>	<p><i>“No siempre que se espera se desespera”: el tiempo es relativo pero nuestras acciones no lo son tanto siempre que estemos abiertos a nuevos horizontes para lo que es necesario...</i></p>

En conclusión consideramos que el enfoque orientado a la acción a través de la experiencia es un nuevo paradigma cimentado en la necesidad de restablecer la coherencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su cultura cuando se lleva a cabo en inmersión frente a otras propuestas que, en la práctica, se reducen a considerar el mero mecanismo de la comunicación y a ver la dimensión intercultural de ésta desde una posición condescendiente con el otro; en cambio el enfoque en la acción, sobre todo en un entorno homóglota como el analizado, requiere tomar conciencia de que la experiencia de aprendizaje y vida es una ocasión excepcional para producir nuevas respuestas culturales, nuevos significados por y para la acción colectiva con miembros de la sociedad

.....  
 3. Nos permitimos la licencia de comentar que una vez que esta estudiante logró un reajuste del estrés emocional que le suponía la impuntualidad de los españoles y tras reflexionar en el aula que debía afrontarlo de forma natural, un día mientras esperaba a unos amigos en el bar al que solían ir conoció a un chico que hoy día es su marido.

meta. Así pues, somos defensores incondicionales de la necesidad de tener en cuenta, junto a la adquisición de competencia comunicativa, otros elementos indispensables como la actuación en la nueva cultura y la colaboración con sus representantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRY, Daniel y Marie FIEVET (eds.) (2006): *L'enseignement-apprendissage du français langue étrangère en milieu homoglotte*, Grenoble: P.U.G.
- ALLWRIGHT, R.L. (1981): «What do we want teaching for?», *ETL Journal*, 36 (1), 5-18.
- BEAUGRADE, R. de (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication and the Freedom of Access to Knowledge and Society*, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- BROWN, H.D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, USA: Prentice-Hall, Inc.
- BYRAM, Michel y Genoveva ZARAT (1997): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language and Teaching*, Estrasburgo: The Council of Europe.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN VALS (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Impredisur S.L.
- CELCE-MURCIA, M., M. DÖRNYEI y S. TURRELL (1995): «A Pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistic*, 6, 5-35.
- CHARAUDEAU, P. (2000): «De la compétence sociale de communications aux compétences de discours», en L. Collés, J.L. Dufays, G. Fabry y C. Maeder, (dirs.), *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Lovaine-La Noeuvre: De Boeck-Duculot, 41-54.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes.
- DÁBANE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, París: Hachette.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho*, Barcelona: Paidós Iberia.
- DURANTI, A. (1988): «The ethnography of speaking: toward a linguistic of the praxis», en F. Newmwywr (ed.), *Linguistics: the Cambridge Survey*, vol. IV, *Language: the Sociocultural Context*, Cambridge. Cambridge University Press. Págs., 210-228.
- ELLIS, Rond (2004): *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- FURHAM, A y S. BROCHNER (1986): *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, Londres: Methuen.
- GIMENO SACRISTÁN, Javier y Ana Isabel PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Editorial Morata.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Cristóbal (1999): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*, París: Seuil.
- KOTTAK, C.P. (2007): *Introducción a la antropología cultural: espejo para la humanidad*, Madrid: McGraw Hill.
- LITTELWOOD, W. (2004): «The task-based approach: some questions and suggestions», *ETL Journal*, 58/4.

- MAINGUENUEA, D. (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*, París: Hachette.
- MEYER, M. (1991): «Developing transcultural competence: case studies of advance foreign language learning», en D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Language and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters, 127-139.
- MIQUEL, Lourdes (2004): «La subcompetencia sociocultural», en Javier Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-532.
- MUÑOZ, Carmen (2002): *Aprender idiomas*, Barcelona: Paidós.
- NUNAN, David (2004): *Task Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PRAHBU, Nehru (1992): «The Dynamics of the Language Lesson», *TESOL Quarterly*, 26 (2), 225-243.
- PUREN, CH. (2002): «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers una perspective co-actionnelle co-culturulle», *Les langues modernes*, 3, 55-71.
- RÍOS ROJAS, Aurelio (2008): «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural», en Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*, Sevilla: UNIA-Caja Rural, 26-34.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco-Libros.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of Communications: an Introduction*, Nueva York: Blackwell.
- SCOLLON, Ron y Susan Wong SCOLLON (2001): *Intercultural Communication: a Discourse Approach*, Malden: Blackwell.
- SKINNER, B.F. (1977): *The Shaping of a Behaviorist*, New York: Knopf.
- VAN DIJK, T. (comp.) (2003): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
- VUGOSTKY, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- WILLIAMS, M. y R.L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*, Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

# *Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura*

VICTORIA RODRIGO

## RESUMEN

Las lecturas graduadas son una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje autónomo a través de programas de lectura y para desarrollar la adquisición de una lengua extranjera. Para llevar a cabo un programa de lectura independiente es indispensable contar con una biblioteca que sea variada, a nivel lingüístico apropiado y con temas interesantes, donde el lector selecciona la lectura según sus preferencias, intereses y nivel de lengua. La tarea de montar una biblioteca de lecturas graduadas provenientes de siete editoriales españolas se hace difícil por la discrepancia en sus criterios y terminología para catalogar los niveles de lectura de los libros graduados. También se observa una falta de equivalencia de niveles *entre* las editoriales y *dentro* de una misma editorial. Esto es un problema que impide la implementación de programas independientes de lectura y que urge solución.

Las lecturas graduadas (LGs) —versiones simplificadas o adaptadas de obras clásicas, novelas o cuentos— surgen en los años treinta para hacer la literatura inglesa accesible a los aprendices de inglés. Así como la enseñanza de la lengua inglesa cuenta con una gran tradición de uso y producción de LGs (Young, 1999), no ocurre lo mismo en el campo del español como lengua extranjera (ELE), donde el uso de las LGs es escaso, si no inexistente. A pesar de que la investigación ha mostrado de manera convincente la validez de la lectura como factor crucial en el desarrollo de una lengua (Day y Bamford, 1998; Krashen, 2004), el hecho es que, hoy por hoy, la lectura como medio de aprendizaje autónomo no es práctica común en las clases de ELE. En España, el campo de las lecturas graduadas para ELE empieza a desarrollarse en los años 80 y, aunque los ingleses llevan años de ventaja, tradición y experiencia, las lecturas graduadas en español hoy no tienen nada que desmerecer.

## I. TIPO DE LECTURAS GRADUADAS

*Lectura graduada* o *simplificada* es un término genérico que se refiere a un material escrito de una forma simple para que el lector, aprendiz de una lengua, la entienda. Estas lecturas pueden estar compuestas de textos originales o de adaptaciones. Las lecturas *originales* son textos escritos exclusivamente para el alumno de una lengua extranjera. Suelen ser textos de ficción con las mismas características que un texto literario o novela, con un argumento, personajes, trama, desarrollo y desenlace, etc., y en los cuales cabe tanto la descripción como la narración y el diálogo (Acquaroni, 1996). Por otro lado, las lecturas *adaptadas* o *simplificadas* son textos en los cuales se toma como modelo una obra ya escrita (normalmente una obra literaria) y se simplifica para adaptarla al nivel de lengua del lector al que va dirigido. Waring (2003), analizando textos de la literatura clásica, distingue entre *adaptaciones* (se cambia el argumento y se simplifica dependiendo de la audiencia a la que se dirige) y *abreviaciones* (se mantiene el argumento pero modificando la gramática y el vocabulario). En ambos casos, se controla la

lengua utilizada (vocabulario), complejidad del argumento y el posible interés de un posible lector. Sea cual sea el tipo de lectura graduada al que nos refiramos, ambas tienen el mismo objetivo: favorecer la comprensión a través de la reducción de formas tanto léxicas como gramaticales y de carga cognitiva (Crossley *et al.*, 2012). Dentro de las lecturas graduadas originales producidas en España, el género detectivesco o de intriga es el más utilizado, pues se asume por lo general — sea una suposición correcta o no — que el lector ya posee los esquemas necesarios y el conocimiento previo para predecir e interpretar tramas de este tipo. Además, las series publicadas introducen personajes que se repiten (Ej. Lola Lago o Pepe Rey), con los cuales se busca que el lector se familiarice no solo con el personaje sino que con su forma de hablar, actuar, estilo del autor, léxico, etc. favoreciéndose así la creación de esquemas cognitivos que debieran facilitar la comprensión lectora (véase Lerner, 2000). Asimismo, la acción de estas lecturas tienen lugar en un contexto auténtico que expone al alumno a las costumbres y cultura del país donde se desarrolla la historia permitiendo a los alumnos “viajar por el mundo hispano junto con los personajes y la trama de la historia” (Lerner, 2000: 403).

Las LGs deben juzgarse por la calidad del argumento, la lengua usada, el componente cultural que entraña y el interés que despiertan en el alumno, siendo esta última una característica determinante para que el lector quiera seguir leyendo. Hill (2001) y Claridge (2012) presentan los apartados que hay que tener en cuenta al analizar una LG y por los que nos podemos guiar a la hora de seleccionar las lecturas para nuestra biblioteca. En cada uno de los apartados que siguen hay aspectos discutibles — subjetivos y relativos al particular juicio del evaluador—:

A) *El contenido*. El elemento más importante para querer leer o no un libro, sin importar si es graduado o no, es que la historia sea una “buena historia” y esté bien escrita. La novela debe tener una estructura definida (problema, desarrollo, clímax y resolución), trama animada, caracterización de los personajes y del escenario, y un propósito (entretener y llevar un mensaje). Hay que evitar historias con demasiada información en poco espacio, que presenten personajes que no parecen reales y donde no se ambienta la historia.

B) *La lengua*. El nivel de lengua es sumamente importante. El lector debe leer a un nivel adecuado donde la lectura no suponga frustración sino disfrute y donde ésta proporcione sentido de logro y confianza en la destreza lectora. Se aconseja que la primera novela que lea un alumno sea de un nivel inferior, para así evitar frustración y generar autoestima y sentido de logro, lo que los motivará a seguir leyendo. La dificultad de los LGs se controla reduciendo la complejidad léxica y estructural, pero de esto hablaremos más abajo.

C) *La presentación*. Los aspectos tipográficos y de diseño han de tenerse en cuenta, pues se sabe que estos son aspectos que también considera un potencial lector al momento de seleccionar un libro. Entre los aspectos tipográficos están la longitud del libro, inclusión o no de ilustraciones, tamaño de la letra y de la página, número de líneas por página, márgenes, si tiene color y glosario y resumen del tema, y, de manera importante, si se indican los niveles de lengua.

La lectura extensiva es una aproximación metodológica que optimiza el desarrollo de una lengua extranjera o segunda y las lecturas graduadas son el medio apropiado para tal fin, pues constituyen un excelente y multifacético recurso para la enseñanza. Sin entrar en la discusión del valor de textos auténticos y si las lecturas graduadas originales lo son o no (es tema de otro trabajo), cumplen éstas cabalmente la función para la cual se originaron: ayudar al aprendiz de un segunda lengua en su proceso de aprendizaje constituyéndose en un potente instrumento para aprender una lengua (Hill, 2001; Acquaroni, 1996; Liburd y Rodrigo, 2012; Waring, 2003). Además, es innegable que las LGs proveen un modelo de la lengua más cercano al que está aprendiendo el alumno y que, debido a su simplicidad, son ellas altamente accesibles para el aprendiz. Así, las lecturas graduadas deben verse como un paso esencial en el proceso de adquisición de una lengua, pues como apunta Waring (2003), nadie esperaría que un niño leyera y entendiera una novela escrita para adultos. Este mismo criterio debería aplicarse al alumno que está aprendiendo una lengua. Rodrigo (1997) ya observó que desarrollar competencia lectora a nivel nativo en una segunda lengua es un proceso gradual que comienza con el uso de lecturas graduadas, seguida de literatura ligera y que culmina con la lectura de Literatura—obras clásicas. De la misma forma, se ha hecho notar un valor de la lectura graduada por sus beneficios en los planos afectivos, motivacionales y de sentido de logro, todo lo cual se ha mostrado que puede surgir con la lectura de un libro apropiado, integrado en el currículo (Rodrigo, 2012) o de unos pocos libros tratados como material complementario e independiente (Liburd y Rodrigo, 2012).

## 2. CÓMO SE GRADÚA Y SIMPLIFICA UN TEXTO

Es evidente que un aprendiz que se inicia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda enfrenta varias barreras que atentan contra la comprensión lectora. La simplificación de un texto es la forma de combatir la dificultad de la lectura adaptándose ésta a las necesidades de los lectores. Así, y según registra ya la investigación especializada, un texto es difícil para el aprendiz si incluye lenguaje coloquial e idiomático, el aprendiz desconoce las referencias culturales y cuando la historia incluye ironía e inferencia (xxxx). El uso de una sintaxis compleja tiene también incidencia, pero no es lo más determinante. La extensión de un libro es también importante, pues se ha constatado una correlación negativa entre comprensión, extensión de un texto y capacidad de inferir significados: a más largo el texto, menos inferencia. Los textos más largos presentan mayor densidad conceptual, por lo que la inferencia es más difícil. Además, los textos largos tienen mayor probabilidad de sucumbir ante las primeras percepciones —parecen más difíciles— lo que puede afectar la motivación para emprender la lectura. En general, estudios empíricos han demostrado que el uso de input simplificado hace que el texto se comprenda más por ser la lengua más comprensible (Yano, Long y Ross, 1994), siendo la simplificación léxica la que juega un papel más importante para la comprensión del texto (Tweissi, 1998).

La simplificación de un texto se puede hacer en el plano estructural o intuitivo (Allen, 2009). En la *simplificación estructural*, los autores se guían por listas de palabras o estructuras predeterminadas para cada nivel (Nunan, 1999) y por fórmulas de legibilidad, que consisten en algoritmos que miden el nivel de dificultad (lo que se ha llamado nivel de legibi-



lidad) de un texto según la longitud de las palabras y de las oraciones. En líneas generales, el nivel de legibilidad refleja la complejidad lingüística según se ve ésta en sus propiedades léxicas, sintácticas y de microestructura del texto. A esto hay que añadir la carga cultural que el lector debe conocer. Desde la perspectiva de la simplificación estructural, se sabe que la comprensión lectora se ve afectada por el desconocimiento del léxico y estructuras sintácticas complejas. En el caso específico de las pruebas de legibilidad, la complejidad lingüística está dada por la variación léxica y estructural: a más palabras usadas en un texto, más difícil será su comprensión para el aprendiz de L2. De la misma manera, se afirma que la frecuencia de uso y poca densidad léxica favorecen la comprensión: a más densidad léxica (a mayor número de palabras diferentes) en un texto, mayor dificultad de comprensión. A nivel del léxico, la dificultad se mide registrando la frecuencia con que una palabra aparece en un corpus determinado. Analizando el texto como unidad discursiva, se registra la longitud de las construcciones sintácticas y la naturaleza de los segmentos discursivos, la longitud de la unidad discursiva (número de palabras) y el tipo de oración (una cláusula o más, coordinadas o subordinadas) determinan también el nivel de dificultad de un texto. De esta forma, un texto se comprenderá más y mejor cuando tenga pocas palabras por segmento discursivo y oraciones de una cláusula. Resultarán de difícil comprensión los textos de segmentos con más palabras y con más segmentos múltiples (de más de una cláusula). Aunque las fórmulas de legibilidad se han criticado como elementos guía en la simplificación de textos en L2 (Carrel, 1987), se usan comúnmente (Greenfield, 2004) aunque no deben usarse éstas como único método para medir la legibilidad de un texto (Alliende, 1999). En el campo del inglés como lengua extranjera, la mayoría de las editoriales dividen las lecturas en niveles según grados de dominio y según el número de familia de palabras y estructuras que se supone que saben los aprendices en un nivel determinado. Se usan listas de palabras por nivel como guía y de manera flexible, sin llegar necesariamente al extremo de la prescripción, ya que, dependiendo del género, a veces hay que incorporar palabras que no están inicialmente incluidas en tales listas (por ejemplo, en niveles iniciales, para las novelas policíacas y de suspense, hay que incorporar palabras tales como *matar*, *morir*, *disparar*, etc.). Pero ésta no es la pauta en español, donde se utiliza más la *simplificación por intuición*, donde el autor confía en su subjetividad sobre lo que los aprendices pueden entender en un nivel determinado. Esta es la estrategia más común para simplificar textos en L2 (Allen, 2009), ya que, se postula, muchos autores de LG son profesores de lengua que saben intuitivamente lo que es apropiado en cada nivel (Waring, 2003).

### 3. LAS LECTURAS GRADUADAS EN EL MERCADO ESPAÑOL

Implementar en los programas de lengua un componente de lectura —autónoma e independiente— a través de LGs, hace esencial contar con una buena biblioteca de lecturas graduadas. En el intento de montar tal biblioteca y catalogar las lecturas nos topamos con que no es una tarea fácil dada la discrepancia de criterios usados para catalogar los niveles lectores. Las editoriales tienen un papel decisivo en esta tarea pues son ellas las que seleccionan qué tipo de novela graduada se publica, —tomando en cuenta las demandas de profesores y bibliotecarios, que son los que deciden si sus alumnos comprarán libros o si los pedirán a la biblioteca (Claridge 2012)— y también las que catalogan los niveles lectores de sus libros.



A continuación revisaremos la situación en la que se encuentran las lecturas graduadas en España atendiendo a los criterios de nivelación de los libros graduados para adultos según siete importantes editoriales del mercado español (Anaya, enClave, Santillana, SGEL, Difusión, Edelsa y Edinumen). Estas editoriales cuentan, al momento de este análisis, con unos 302 libros graduados para un lector joven-adulto. El gráfico 1 presenta la distribución de libros graduados según editorial, observándose que Difusión tiene el 21% (n=65) del total, seguido de Edelsa con el 17% (n=51) y Edinumen con otro 17% (n=51), luego SGEL con un 15% (n=45), Santillana con un 13% (n=39), y finalmente Anaya y enClave con un 9% (n=26) y 8% (n=25) respectivamente.

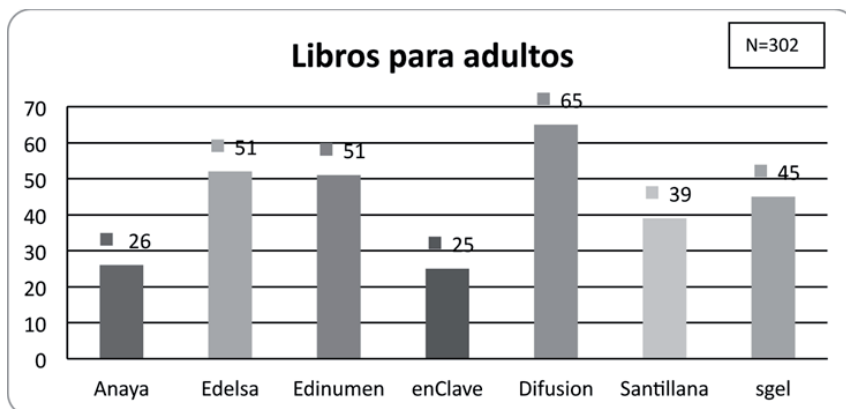


Gráfico 1. Distribución de libros graduados para adultos según editorial

### 3.1. CRITERIOS EN LA CATALOGACIÓN DE NIVELES DE DIFICULTAD: EL GRAN PROBLEMA

Como mencionamos arriba, en la tarea de montar una biblioteca de lecturas graduadas como material pedagógico que incentive el aprendizaje autónomo, hay que empezar por catalogar los 302 libros en niveles lectores equiparables. En el intento de organizar la biblioteca y catalogar los niveles de forma uniforme se observó, de manera intuitiva, que existían notorias diferencias en la correspondencia de niveles entre las editoriales.

Descubrimos, con gran sorpresa, que los criterios para determinar niveles de dificultad no eran los mismos para las siete editoriales revisadas.

El Consejo de Europa (2002) creó un documento como modelo común para los programas de lengua donde se exponen criterios específicos para la creación de programas curriculares, criterios de evaluación de materiales didácticos, exámenes, etc. Este documento se denomina *Marco común europeo de referencia* (MCER) y establece bases para diferenciar niveles de dominio de lengua. En concreto, establece tres niveles de dominio de una lengua extranjera equiparados con tipos de usuarios de L2: *usuario básico*, *usuario independiente* y *usuario competente*. Cada uno de estos niveles se subdivide en dos, dando lugar a un total de seis niveles: *acceso* (A1), *plataforma* (A2), *umbral* (B1), *avanzado*

(B2), *dominio operativo eficaz* (C1) y *maestría* (C2). Varios expertos en ELE (Anula, 2009; Sánchez Pérez, 2004) han abogado por determinar niveles de dificultad según los presupuestos del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), pero no todas las editoriales los han aplicado.

La revisión de los criterios utilizados en las editoriales revela que mientras algunas siguen la propuesta del *Marco*, otras usan el del número de palabras, número de horas de clase, la tradicional división de elemental, intermedio, avanzado o superior, o simplemente distribuyen los niveles numéricamente, yendo del nivel 1 al nivel 6. Incluso hay casos en los que se utiliza más de un criterio. Como muestra la Tabla 1, Anaya tiene cuatro niveles, determinados por el número de familias de palabras utilizadas y los denomina de forma tradicional: inicial, medio, avanzado y superior. Enclave y Santillana también utilizan el criterio del número de palabras, pero diferencian 4 y 6 niveles respectivamente. SGEL usa el criterio del MCER para catalogar sus libros. Difusión utiliza la terminología tradicional junto con la del MCER y distingue cuatro niveles. Edelsa no menciona criterios pero tiene 5 niveles. Por último, Edinumen refleja una mezcla de criterios, usando el de horas de clase, la terminología tradicional y la del MCER; igualmente Edinumen señala también la edad apropiada para las lecturas: para 12 años, de 12 a 17 años y para mayores de 17.

Anaya (palabras)	enClave (palabras-MCER)	Santillana (palabras)	SGEL (MCER)	Difusión (Tradicional-MCER)	Edelsa (o)	Edinumen (horas-MCER)
Inicial: 400-700	Nivel 1: 500 A1-A2	Nivel 1 < 400	A1	Elemental bajo: A1	Nivel 1	50-60 horas, A1
Medio: 700-1200	Nivel 2: 1000 B1	Nivel 2 < 700	A2	Elemental alto: A2	Nivel 2	100-120 horas, A2
Avanzado: 1200-1600	Nivel 3: 1700 B2	Nivel 3 < 1000	B1	Intermedio bajo: B1	Nivel 3	160-180 horas, B1
Superior: 1600-2000	Nivel 4: 2500 C1	Nivel 4 < 1500	B2	Intermedio alto: B2	Nivel 4	220-240 horas, B2
		Nivel 5 < 2000			Nivel 5	300-340 horas, C1
		Nivel 6 < 2500				400 horas, C2

Tabla 1. Criterio y terminología usada para distinguir niveles lectores

Si observamos con más detalle la Tabla 1 nos percatamos que aun las editoriales que utilizan el mismo criterio —número de palabras— usan baremos diferentes, como nos dimos cuenta en los casos de Anaya, enClave y Santillana cuando intentamos establecer equivalencias. Así, se observa, por ejemplo, que el primer nivel de dificultad (como sea que lo denominen) no está determinado de igual manera, pues varía entre 400-700 familias de palabras (Anaya) hasta 500 (enClave), e incluso menos de 400 (Santillana). El segundo nivel de dificultad también discrepa: 700-1200 (Anaya), 1000 (enClave) y 700 (Santillana) y así con el resto de los niveles. Es decir, queda claro que dentro de una misma categoría y siguiendo un mismo criterio —familias de palabras— no es fácil hacer corresponder los niveles, poniendo en evidencia la falta de estandarización y haciendo casi imposible la labor de catalogación uniforme.

Sin embargo, hay que señalar que la propuesta del *Marco* parece ir implementándose progresivamente en las nuevas series o títulos que van apareciendo y añadiéndose a las nuevas reimpressiones de libros. Así, por ejemplo, al inicio, Edinumen cataloga sus niveles lectores según el número de horas que el alumno ha estado en clase, reflejando 6 niveles que denomina Elemental I, Elemental II, Intermedio I, Intermedio II, Superior I y Superior II. En los últimos catálogos de esta editorial se hace corresponder de manera sistemática los seis niveles tradicionales ya existentes con los propuestos por el Plan curricular del Instituto Cervantes; en el último catálogo del 2013-2014 se menciona exclusivamente horas de clase y del Plan curricular como los criterios de nivelación.

Otro caso que muestra los esfuerzos de las editoriales por adaptarse al Marco, es el de SGEL, que en un principio solo catalogaba sus libros por niveles —nivel 1 al nivel 4—. En la reimpresión publicada en 2011, se añade el número de palabras como criterio diferenciador y, en la última reimpresión de 2012, se incorpora la terminología del Marco y se revisa el número de palabras por nivel. La Tabla 2 presenta los cambios y progresión en los criterios.

Año 2010	Año 2011	Año 2012
Nivel 1	Nivel 1. 300 palabras	Nivel 1. 500 palabras. A1-A2
Nivel 2	Nivel 2. 600 palabras	Nivel 2. 1000 palabras B1
Nivel 3	Nivel 3. 1200 palabras	Nivel 3. 1700 palabras B2
Nivel 4	Nivel 4. 1700 palabras	Nivel 4. 2500 palabras C1

Tabla 2. SGEL. Reajuste en la distinción de niveles lectores: criterios y terminología

Es decir, el campo de ELE en España está intentando ajustarse a lo que los expertos en la materia (Anula, 2008; Sánchez Pérez, 2004) mencionan como el camino a seguir, aunque por el momento, tan solo tres editoriales de la muestra —Anaya, Santillana y Edelsa— aún no han adaptado su terminología a la del Marco. Queda en evidencia, pues, que la terminología y criterios van modificándose conforme las editoriales van publicando nuevas reimpressiones y adoptando sus criterios a los del *Marco*. Sin embargo, no queda tan claro si, en algunos casos, simplemente se ha añadido la nueva terminología del *Marco* a lo que ya había previamente establecido.

El siguiente paso es medir si los niveles de dificultad son equivalentes a pesar de que utilicen criterios diferentes. Para esto analizaremos, a modo de ejemplo, el primer nivel que tiene cada editorial (Tabla 3) y lo haremos a través de una prueba de legibilidad que mide el nivel de dificultad del texto teniendo en cuenta la complejidad sintáctica y léxica, el número de palabras por oración y la frecuencia de palabras.

	Anaya (Palabras)	Enclave (Palabras)	Santillana (Palabras)	Sgel	Difusión	Edelsa	Edinumen (Horas)
Primer nivel	400-700	500- A1-A2	400	A1	A1	Nivel 1	50-60- A1

Tabla 3. Primer nivel de dificultad

En la prueba de legibilidad<sup>1</sup> que usamos, la complejidad del texto se expresa en un índice o medida que, mientras más alto sea, se constata mayor dificultad. En lo cuantitativo, el rango va de 200 —menor dificultad— a 1700 —mayor dificultad—. Para el presente análisis se usó los libros del primer nivel de los que disponía la biblioteca, arrojando una muestra de 28 libros. La Tabla 4 presenta el índice promedio y estimativo del nivel de dificultad de esos libros por editorial, la desviación estándar y el nivel mínimo y máximo de dificultad de los libros dentro de la misma editorial.

Editorial	N	Promedio	DS	Mínimo	Máximo
Anaya	3	593	67	550	670
Difusión	6	492	148	360	770
Edelsa	4	578	203	320	740
Edinumen	5	744	330	380	1200
enClave	2	557	98	500	670
Santillana	7	394	100	250	530
SGEL	1	490	-	490	490

Tabla 4. Primer nivel. Promedio de dificultad, Desviación estándar (DS), Mínimo y Máximo. N= 28

En la Tabla 4 podemos observar que Santillana es la editorial que presenta un promedio de dificultad más bajo (394) y, en consecuencia, tienen los libros de menor dificultad en el primer nivel. Edinumen presenta el promedio de dificultad más alto (744), por lo tanto, tienen los libros más difíciles de la muestra analizada. Si analizamos las diferencias dentro de cada editorial y nos fijamos en su nivel mínimo y máximo de dificultad, observamos que algunas editoriales tienen demasiada discrepancia. La editorial en la que el nivel de dificultad varía más es Edinumen (380-1200); las más uniformes son Anaya y enClave (550-670 y 500-670 respectivamente). El gráfico 2 presenta visualmente el nivel mínimo y máximo de dificultad por editorial y se puede apreciar mejor las diferencias de nivel dentro de cada editorial.

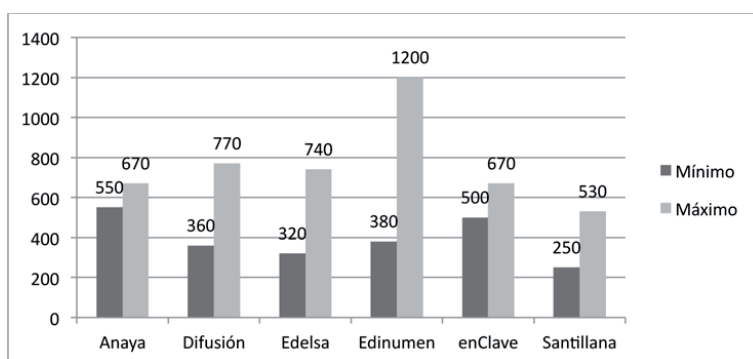


Gráfico 2. Comparación del primer nivel. Mínimo y máximo nivel de dificultad dentro y entre editoriales

1. Usamos el programa en línea *Lexile Analyzer*®, marca registrada de la empresa Metametrics.

Aunque somos conscientes de que éste es un estudio exploratorio y los resultados no se pueden interpretar como conclusivos, se corrobora nuestra intuición inicial de discrepancia en la equivalencia de niveles entre editoriales en los libros analizados. Estos resultados eran de esperar por la diferencia de criterios utilizados. Sin embargo, lo que resultó una sorpresa es ver que también existe discrepancia de nivel *dentro* de una misma editorial. Así, libros con un nivel de dificultad entre 380 y 1200 forman parte de un mismo nivel, el inicial, aunque evidentemente, no deberían<sup>2</sup>.

Con esta realidad, si un alumno seleccionara un libro de primer nivel, por su cuenta, atendiendo a los niveles establecidos por las editoriales, podría encontrar que no todos los niveles no se corresponden y esto podría crear sin duda una situación de confusión y frustración que en vez de incentivar el deseo de la lectura, lo aniquilara (pues el alumno podría no estar leyendo a su nivel). Se deja claro, por consiguiente, que disponer de una biblioteca que equipare niveles a través de diferentes editoriales debe ser una realidad. Si lo conseguimos, el alumno podrá escoger libros que estén a su nivel de competencia, lo que aumentará significativamente la probabilidad de que lea, disfrute y de que ese libro no sea su primer / último libro. De esta forma estaremos fomentando el aprendizaje autónomo a través de lecturas graduadas.

#### 4. CONCLUSIÓN

En la enseñanza del español como lengua extranjera, el uso de las lecturas graduadas o literatura del aprendiz (i.e. novelas escritas para el alumno de español como lengua extranjera) es una herramienta excelente para promover el aprendizaje independiente y, consecuentemente, para acelerar el proceso de adquisición de la lengua meta.

Una revisión de los materiales publicados en España para esta tarea deja en evidencia la falta de estandarización y diferencia de criterios y terminología que cataloga los distintos niveles de lectura, lo que origina discrepancia de dificultad incluso dentro de un mismo nivel. Algunas editoriales ya han incorporado las pautas creadas por el MCER, que dividen los niveles lectores en Inicial (A1, A2), Intermedio (B1, B2) y Avanzado (C1, C2). Otras han mantenido terminología numérica, que va del nivel 1 al 4 o del 1 al 6, o la más tradicional de nivel Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior. Asimismo, se barajan varios criterios —del número de horas en la clase o número de familia de palabras—. No obstante, existe una necesidad imperiosa de determinar equivalencias de niveles a través de las editoriales para poder permitir al alumno escoger de forma independiente libros que estén a su nivel como medio para optimizar su proceso de aprendizaje y adquisición de L2.

Con la importancia de las lecturas graduadas en la enseñanza de lenguas extranjeras tal situación da pie a confusión y frustración, tanto para el alumno, que no puede abordar independientemente la selección de lectura, como para el profesorado que intenta crear una biblioteca de libros graduados. El análisis del nivel de dificultad de la muestra

.....  
2. De acuerdo a las pautas de *Lexile*, una diferencia de 100 puede indicar otro nivel lector.

de este estudio pone de manifiesto una variabilidad de nivel de dificultad tanto a nivel horizontal (*entre* distintas editoriales) como vertical (*dentro* de una misma editorial). Aunque el resultado de nuestro análisis no se puede considerar conclusivo por contener una pequeña muestra del material graduado, sí es un indicio de que existe un problema y de que hay que solventarlo. Por esto, futuros estudios deberán ampliar la muestra e incluir los restantes niveles de dificultad *dentro* de cada editorial y *entre* las diferentes editoriales. De esta forma tendremos una visión más exacta para adoptar medidas.

Por último, queremos agradecer a los autores de lecturas graduadas y a las editoriales que las publican, por su magnífica labor que hace posible que aprendices de nuestra lengua puedan disfrutar de la lectura y aprender al mismo tiempo. Con este trabajo simplemente pretendemos llamar la atención para que las editoriales compartan criterios que aseguren niveles equiparables de dificultad para, así, facilitar la lectura independiente entre los aprendices de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (1996): «Lecturas graduadas. Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», *Frecuencia-L*, 18-20.
- ALLEN, David (2009): «A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English», *System*, 37 (4), 585-599.
- ALLIENDE, Felipe (1999): «Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos», *Lectura y vida*. Newark Delaware, IRA, 14-18.
- ANULA, Alberto (2008): «Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de Legibilidad», en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua*. XVIII Congreso internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera, 162-170.
- BOTT, Stefan, Horacio SAGGION y Simob MILLE (2012): «Text Simplification Tools for Spanish», *LREC*, 1665-1671.
- CARREL, Patricia (1987): «Readability in ESL», *Reading in a Foreign Language*, 4 (1), 21-40.
- CLARIDGE, Gillian (2012): «Graded readers: How the publishers make the grade», *RFL*, 4/1, 106-119.
- CROSSLEY, Scott, David ALLEN y Danielle MCNAMARA (2012): «Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach», *Language Teaching Research*, 16 (1), 89-108.
- DAY, Richard y Julian BAMFORD (1998): *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, New York, NY: Cambridge University Press.
- GREENFIELD, Jerry (2004): «Readability formulas for EFL», *JALT Journal*, 26, 5-24.
- HILL, David (2001): «Graded readers», *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- KRASHEN, Stephen (2004): *The Power for Reading*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- LERNER, Ivonne (2000): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE», *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401-408.
- LIBURD, Teljer y RODRIGO, Victoria (2012): «The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-Week Case Study», *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (2), 16-20.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- NUNAN, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*, London: Heinle & Heinle.
- RODRIGO, Victoria (1997): «¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?», *Hispania*, 255-264.
- TWEISSI, A.I. (1998): «The effects of the amount and the type of simplification on foreign language reading comprehension», *Reading in a Foreign Language*, 11, 191-206.
- WARING, Rob (2003): «Writing a Graded Reader», *Е режим доступу до cmammi*, [en línea], <http://www1.harenet.ne.jp/waring/papers/papers.html>
- YANO, Yasukata, Michael LONG y Steven ROSS (1994): «Effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension», *Language Learning*, 44 (2), 189-219.





# *Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE*

JUAN ROMERO DÍAZ  
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

## RESUMEN

Las piezas léxicas poseen una rica estructura de rasgos que nos permite predecir su comportamiento sintáctico. Estos rasgos son parte del conocimiento que los hablantes nativos poseen de su lengua y hacen que las propiedades de las categorías léxicas varíen entre lenguas. Por tanto, el aprendizaje de una L2 debería tener como objetivo la adquisición de estos rasgos léxicos en la lengua meta, ya que muchos errores de los aprendices se explican por una transferencia incorrecta de las categorías léxicas de su propia lengua a la lengua objeto. En este artículo se presentan algunas diferencias entre los rasgos nominales del japonés y el español, y un análisis de los errores derivados de estas diferencias sintácticas en estudiantes japoneses de ELE.

## I. DIFERENCIAS EN LOS RASGOS NOMINALES DEL JAPONÉS Y EL ESPAÑOL

El japonés y el español expresan de distinto modo las construcciones nominales debido a ciertas diferencias sintácticas entre ambas lenguas. En primer lugar, el japonés, a diferencia del español, es una lengua sin concordancia de género y número puesto que carece en su gramática de rasgos- $\phi$  (Holmberg, 2005), tal y como se observa en el siguiente ejemplo que proponemos a continuación:

- (1) *kono kawai-i kodomo*  
este lindo-PRES niño  
est-e/a/os/as niñ-o/a/os/as lind-o/a/os/as

De (1) se deriva que en japonés no se establece la concordancia gramatical de género y número, mientras que en español se marca en todos los constituyentes del sintagma nominal (determinante, nombre y adjetivo). Los nombres del japonés carecen de marcas gramaticales para expresar el género gramatical, aunque disponen de una serie de recursos morfológicos para indicar el rasgo semántico de sexo en los nombres referidos a seres humanos o animales:

- |   |  |
|---|--|
| (2) a. <i>otoko no ko</i><br>varón GEN niño<br>niño | <i>onna no ko</i><br>mujer GEN niño<br>niña    |
| b. <i>osu no neko</i><br>macho GEN gato<br>gato     | <i>mesu no neko</i><br>hembra GEN gato<br>gata |

De esta manera, en (2) se puede especificar el sexo de *niño* o *gato* mediante los prefijos correspondientes. Por otro lado, los nombres del japonés tampoco marcan el número gramatical, ya que la pluralidad se deduce por el contexto. No obstante, en algunas ocasiones se utilizan sufijos como *-tachi* o *-ra* para indicar la idea de pluralidad, o se recurre a la duplicación de una palabra con el mismo fin:

- (3) a. *hon* “libro, libros”  
b. *watashi* “yo” → *watashi-tachi* “nosotros/as”; *kare* “él” → *kare-ra* “ellos”  
c. *hito* “persona” → *hito-bito* “personas”

En (3a) se observa que el nombre *hon* se refiere tanto a la forma singular *libro* como a la forma plural *libros*; los pronombres personales forman su plural mediante sufijación (3b); y algunos nombres pueden expresar la pluralidad por duplicación (3c).

Otro aspecto que diferencia los rasgos nominales del japonés y el español es que los nombres del japonés no marcan la oposición contable/incontable. En este sentido, todos los nombres en japonés podrían interpretarse como incontables. Sin embargo, el español distingue dos tipos de nombres: contables, discontinuos o discretos; e incontables, continuos o de masa. Una de las diferencias entre dichos nombres es que los primeros pueden combinarse con numerales, mientras que los últimos aluden a cualidades, sustancias y procesos (e.g., *tristeza*, *mantequilla*, *sed*) y no pueden combinarse con numerales. Por otro lado, los nombres contables se refieren a realidades individuales con unos límites definidos, mientras que los nombres incontables suelen asociarse a realidades percibidas como una masa sin límites concretos.

## 2. CLASIFICADORES DEL JAPONÉS Y NOMBRES PARTITIVOS DEL ESPAÑOL

El español y el japonés verbalizan de distinta manera las construcciones nominales que expresan cantidad. El español, no ha desarrollado los mecanismos de lenguas clasificadoras como el japonés, pero en su lugar —y en analogía con los clasificadores del japonés— hace uso de los nombres partitivos cuando es necesario. Por ejemplo, con nombres de masa como *cerveza* se puede omitir el clasificador si sabemos que el oyente entenderá que lo referido es una cantidad de algo, como en *cinco cervezas*. Sin embargo, cuando en español se quiere especificar una cantidad particular de algo se debe utilizar una estructura partitiva, como en *cinco botellas de cerveza*. En este sentido, tanto los nombres partitivos del español como los clasificadores del japonés, seleccionan una parte de un todo y clasifican la entidad denotada a partir de sus propiedades.

A diferencia del español, el japonés es una lengua de clasificadores numerales en la que es necesario un clasificador obligatoriamente en la mayoría de expresiones de cantidad. Lyons (1977) distingue dos tipos de clasificadores: clasales y mensurales. Los clasificadores clasales (4a) se refieren a tipos de entidades y aportan el significado de entidad basándose en la esencia de la entidad, la forma, el tamaño, etc. Por otro lado, los clasificadores mensurales (4b) individualizan en términos de cantidad y aportan un significado de cantidad estandarizada:

(4) a. *5-hon-no-biiru*  
 5-CL-GEN-cerveza  
 5 botellas de cerveza

b. *5-rittoru-no-biiru*  
 5-CL-GEN-cerveza  
 5 litros de cerveza

En (4a) el clasificador para objetos alargados *hon* se refiere a *cinco botellas de cerveza*. En este caso, el nombre partitivo en español se puede omitir, produciéndose la recategorización del nombre incontable a contable (e.g., *cinco cervezas*). Cuando esto ocurre, puede producirse ambigüedad entre dosis y clase, puesto que *cinco cervezas* puede referirse a *cinco botellas* o a *cinco clases de cerveza*. Sin embargo, esta ambigüedad no existe en japonés ya que el clasificador puede indicar tanto cantidad *5-hon-no-biiru* como clase *5-shurui-no-biiru*. El clasificador mensural *rittoru* “litro” (4b) indica una cantidad concreta de cerveza, y tampoco puede omitirse el nombre partitivo en español (e.g., *cinco litros de cerveza*).

Como hemos indicado anteriormente, en español los nombres contables pueden modificarse directamente por un numeral, mientras que esto no es posible con nombres incontables, donde es necesario el uso de una construcción partitiva. Del mismo modo, los nombres del japonés —al ser considerados nombres incontables— tampoco pueden ser precedidos directamente por numerales, sino que requieren generalmente un clasificador:

(5) *2-wa-no-tori*  
 2-CL-GEN-pájaro  
 2 pájaros

En (5) se observa que para expresar la idea de “dos pájaros” en japonés, debe hacerse uso del clasificador numeral para aves (y conejos) *wa*. Aunque los hablantes de japonés saben que los pájaros son aves, la palabra *tori* “pájaro” no incorpora en sí misma el significado de ave individual, ya que los nombres en japonés no indican por defecto entidades discretas. Sin embargo, en español la noción de individualidad se sobrentiende, ya que está lexicalizada. De este modo, para referirse a una unidad, varias unidades o una colección de unidades de tipo “pájaro” es necesario crear un sintagma con clasificador que cumpla la función de individuador. Así, los sintagmas del español “un pájaro”, “dos pájaros” o “una bandada de pájaros” se corresponden en japonés con “una-entidad-pájaro”, “dos-entidades-pájaro” y “una-colección-pájaro” respectivamente (Romero Díaz, 2012).

Para establecer las correspondencias entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español, utilizamos como base la clasificación de Bond *et al.* (1996) referida al japonés y al inglés, aunque con modificaciones propias (Romero Díaz, 2012) debido a las diferencias entre el español y el inglés:

Clasificadores de unidad (XC no N)	De individuación: 3-dai-no-kuruma (3-CL-GEN-coche)	XN: 3 coches
	Partitivo: 1-teki-no-mizu (1-CL-GEN-agua)	XC de N: 1 gota de agua
	Por defecto: 1-tsu-no-niku (1-CL-GEN-carne)	XC de N: 1 trozo de carne
Clasificadores métricos (XC no N): 100-guramu-no-ichigo (100-CL-GEN-fresa)		XC de N: 100 g de fresas
Clasificadores de grupo (XC no N): 1-gun-no-sakana (1-CL-GEN-pez)		XC de N: 1 banco de peces
Clasificadores de especie (XC no N): 4-shurui-no-chiizu (4-CL-GEN-queso)		XC de N: 4 tipos de queso

Tabla 1. Correspondencias entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español

Los clasificadores de unidad son los clasificadores prototípicos. Existen tres posibles traducciones de un sintagma nominal japonés con la forma *XC-no-N*, donde *X* es un numeral, *C* es un clasificador de unidad y *N* es un nombre:

- *De individualización*: se traduce en español como *XN*, es decir, el clasificador no se traduce y el numeral modifica directamente al nombre: *3-dai-no-kuruma* (1-CL-de-coche) “3 coches”.
- *Partitivo*: equivale a la estructura partitiva del español *XC de N*, en la que el clasificador se traduce por un nombre partitivo y el nombre es incontable: *1-teki-no-mizu* (1-CL-de-agua) “1 gota de agua”.
- *Por defecto*: se traduce también como *XC de N*, donde el clasificador se corresponde con un nombre partitivo por defecto y el nombre es incontable. El nombre partitivo por defecto en español suele ser *trozo*: *1-tsu-no-niku* (1-CL-de-carne) “1 trozo de carne”.

Los clasificadores métricos se refieren a aquellos sintagmas nominales del japonés con la forma *XC-no-N* en los que *C* es un clasificador métrico, y se traducen en español por la estructura partitiva *XC de N*: *100-guramu-no-ichigo* (100-CL-de-fresa) “100 gramos de fresas”.

Los clasificadores de grupo aparecen en sintagmas nominales que representan un grupo o conjunto. Incluyen un clasificador de grupo en la estructura *XC-no-N* correspondiente a *XC de N* en español: *1-gun-no-sakana* (1-CL-de-pez) “1 banco de peces”.

Por último, los clasificadores de especie indican la clase, el tipo o la especie de la entidad denotada y aparecen también en la estructura *XC-no-N*: *4-sburui-no-chiizu* (4-CL-de-queso) “4 tipos de queso”.

Entendidas las correspondencias de los clasificadores del japonés con los nombres partitivos del español, se presenta en el siguiente apartado un análisis de los errores más comunes de los aprendices japoneses de español en las construcciones nominales.

### 3. ERRORES EN LAS CONSTRUCCIONES NOMINALES DE ESTUDIANTES JAPONESES DE ELE

La lengua japonesa carece de una categoría gramatical equivalente al artículo del español, lo que provoca muchos errores en las construcciones nominales de los aprendices japoneses. En un estudio realizado por Fernández López (1990) se llega a la conclusión de que el 20% de los posibles contextos de aparición de esta categoría presenta algún problema a este grupo de hablantes. Los errores más comunes sobre el uso del artículo se deben a su uso innecesario (6) o a la omisión del mismo (7):

- (6) \*Una persona come el pan.  
 \*Todos llevan el sombrero.  
 \*Todos llevan los pantalones.  
 \*Una persona está viendo el programa del amor bebiendo algo.

- (7) \*Hay un árbol en Ø esquina de la habitación.  
 \*Ø Chicos beben unos vinos.  
 \*Todas Ø personas se ponen unos gorros.  
 \*Hay un árbol cerca de Ø televisión.

Se producen también errores, en menor medida, en la elección de la forma determinada o indeterminada del artículo:

- (8) \*Hay un cuadro de las flores y un cuadro de la niña.

Aunque el japonés suple la falta del artículo mediante una serie de recursos como el uso de determinantes demostrativos (*kono* “est-e/a/os/as”, *sono* “es-e/a/os/as”, *ano* “aque-l/lla/llos/llas”); partículas para la marcación de caso (como la partícula de tópico *wa* o la de nominativo *ga*); o un extenso sistema de clasificadores, su ausencia provoca errores que tienden a fosilizarse en los estudiantes de español cuya lengua materna es el japonés.

Por otro lado, podemos encontrar también errores de concordancia tanto de género (masculino por femenino y viceversa) en (9), como de número (singular por plural y viceversa) en (10), debidos a la ausencia de rasgos-φ en la gramática del japonés:

- (9) \*Hay un vino y tres vasos en la mesa pequeño.  
 \*Es una fiesta muy divertido.  
 \*Las vasos no están llenas.  
 \*En la tele, hay un drama romántica.  
 (10)\*Dos personas llevan sus teléfono y enseñan sus números.  
 \*Dos hombre cantan juntos tomando vino.  
 \*Dos hombres están cambiando los números de teléfonos.  
 \*Todos los gentes se ponen un sombrero especial de fiesta.

Hemos establecido además otros tres tipos de errores debidos a la transferencia de los rasgos nominales del japonés al español: cambio de nombre incontable a contable; relaciones meronímicas; y uso del clasificador japonés en español. A continuación presentamos cada tipo de error detalladamente.

El cambio de nombre incontable a contable se debe a las diferencias gramaticales entre el japonés y el español señaladas anteriormente. Ya hemos visto que existen algunas similitudes entre los nombres del japonés y los nombres incontables del español, puesto que en ambos casos no se refieren a entidades concretas individualizadas. En español, los nombres incontables no admiten cuantificadores numerales (11a) ni de intensidad o grado (11b):

- (11)a. \*4 aceites  
 b. \*muchos aceites

Tanto en (11a) como en (11b) la agramaticalidad se debe a la interpretación cuantificable del nombre de masa, que puede ser gramatical con el significado de clase, como

en 4 tipos de aceite o muchos tipos de aceite, pero no en su significado mensural. En otras palabras, los nombres incontables del español no admiten la forma plural para expresar cantidad. Los que siguen son algunos de los errores de este tipo cometidos por estudiantes japoneses de español:

- (12)a. \*En Gifu hay muchas naturalezas.
- b. \*Tengo muchos tiempos para pensar.
- c. \*Al dar un golpe a mi colchoneta, se levantó muchos polvos.

La agramaticalidad de estas oraciones se debe, como ya hemos comentado, a la imposibilidad de pluralizar los nombres incontables en español. En (12a) *naturalezas* podría referirse a nombres contables como *árboles* o *plantas*; los *tiempos* en (12b) pueden parafrasearse por *momentos* o *ratos*; y los *polvos* en (12c) por *motas de polvo* o simplemente *polvo*.

Por otro lado, la palabra *comida* en español puede ser contable si se refiere a las comidas del día e incontable cuando se refiere a alimentos. En (13) *comidas* se refiere a alimentos y por tanto, no puede aparecer en plural. Esta palabra plantea problemas de clasificación, ya que aunque en este contexto el error se debe al cambio de nombre contable a incontable también podemos incluirla en el tipo de errores de relaciones meronímicas como veremos más adelante en (15):

- (13) a. \*Hago unas comidas.
- b. \*Todas las comidas estuvieron muchas buenas.
- c. \*Pude comer muchas comidas chinas.
- d. \*Las comidas es muy bien y muchos.

Hemos observado además numerosos errores relacionados con palabras referidas a alimentos, ya que los aprendices japoneses de español suelen hacer contables los nombres de masa en lugar de utilizar construcciones partitivas.

- (14) a. \*Hay dos quesos y dos carnes con huesos y tres onigiri y cuatro panes en la mesa.
- b. \*En la mesa, hay dos carnes, dos quesos, unas pan, un sopa y tres arrozes.
- c. \*Están dos quesos sobre la mesa. Están dos carnes sobre la mesa. Están cuatro pan sobre la mesa.  
Están tres copas y un pan y un vino sobre la mesa pequeña.
- d. \*Sobre la mesa, hay los carnes, vives, y las aguas.

Los errores de (14) están tomados de un ejercicio en el que se pedía a los estudiantes describir un dibujo en el que se mostraban *trozos* o *porciones de* queso (y no quesos enteros), *trozos* o *piezas de* carne, *trozos* o *barras* de pan, *bolas de* arroz, *copas de* vino, *vasos de* agua, etc. A diferencia de los nombres de masa que no se pueden pluralizar, los nombres partitivos son contables permitiendo así la forma plural (*trozos*, *piezas*, *copas*, etc.).

Los errores de relaciones meronímicas son los más numerosos entre los estudiantes japoneses de español. La meronimia, como indica Lyons (1977), se refiere a una de las

relaciones que estructura el lexicón: la relación parte-todo. Cruse (1986) la define como “la relación semántica entre una unidad léxica que denota una parte y lo que denota el correspondiente todo”. Los principales errores de los estudiantes japoneses se refieren a relaciones meronímicas del tipo miembro-colección (cf. Winston *et al.*, 1987), tal y como presentamos a continuación:

*Plato-comida.* El error se debe a que los estudiantes utilizan el todo (*comida*) para referirse a una parte (*plato*).

En este caso, *comidas* no puede aparecer en plural:

- (15) a. \*Una camarera trajo por equivocación un cubierto que ninguno de nosotros había pedido además de las comidas que habíamos pedido.  
b. \*Comimos muchas variedades de comidas ahí.

*Prenda-ropa.* Este es otro par que provoca muchos errores en los estudiantes japoneses de español. La palabra *ropa* en español es incontable, y por tanto no puede aparecer en plural. El error se produce al tomar el todo (*ropa*) por la parte (*prenda*):

- (16) a. \*Me gusta ambas ropas.  
b. \*Dudaba mucho ponerme una ropa.  
c. \*He dejado las ropas sin que se plegara.  
d. \*Fuimos a unas tiendas para buscar ropas de verano.

*Canción-música.* La *música* (todo) es tomada como la parte (*canción*), provocando errores como el siguiente:

- (17) \*Escuché las músicas japonesas y occidentales.

*Película-cine.* Al igual que con el par *canción-música*, la palabra *cine* (todo) no puede aparecer en plural para referirse a la parte (*película*):

- (18) \*Me gusta ver los cines occidentales.

*Persona-gente.* Por último, *gente* es un nombre colectivo que indica una colección de personas, y por tanto no puede aparecer en plural:

- (19) \*Había unas treinta gentes.

El último tipo de error es menos frecuente, pero no por ello podemos dejarlo al margen. Se trata del uso del clasificador del japonés en español. La siguiente oración ilustra este tipo de error:

- (20) \*Compré dos pedazos de camisetas.

La oración (20) en español se corresponde literalmente con la oración japonesa *Ni*

*mai no T-shatsu wo katta*. En este caso, el estudiante ha tomado la estructura del japonés, en la que aparece el clasificador para objetos planos *mai*, y la ha traducido por una construcción partitiva en español. Como hemos visto anteriormente, en español la noción de individualidad está lexicalizada, y por tanto, no es necesario el uso de una estructura partitiva. La construcción partitiva en (20) no se refiere a dos unidades de camiseta, sino a dos pedazos de camiseta, resultando agramatical puesto que las camisetas se compran por unidades y no por pedazos.

Esta clasificación se basa en los errores encontrados en nuestro corpus de errores léxicos de estudiantes japoneses de español. Aunque todos estos errores son comunes y reiterados en este grupo de aprendices, no descartamos la existencia de otros tipos de errores relacionados con las diferencias de los rasgos nominales en el par de lenguas japonés-español.

#### **4. CONCLUSIONES**

En este artículo hemos presentado algunas de las diferencias entre los rasgos nominales del japonés y el español. Entre ellas, podemos destacar la falta de concordancia nominal de género y número en japonés, así como la carencia de la categoría de artículo y la ausencia de oposición contable/incontable en los nombres de esta lengua. A continuación, hemos comparado los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español estableciendo sus equivalencias. Por último, hemos propuesto una clasificación de los errores de estudiantes japoneses de español debidos a la transferencia de los rasgos nominales del japonés al español.

Este tipo de análisis comparativo permite descubrir que las diferencias entre los rasgos nominales del japonés y el español, y su transferencia errónea entre dichas lenguas son la causa de muchos de los errores en este grupo de aprendices. Por ello, estudios de este tipo pueden ser útiles en la enseñanza del español como lengua extranjera, y en particular, en la enseñanza enfocada a los hablantes de japonés.



## BIBLIOGRAFÍA

- BOND, Francis, Kentaro OGURA y Satoru IKEHARA (1996): «Classifiers in Japanese-to-English Machine Translation», en *Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Conference on Computational Linguistics (COLING '96)*, vol. I, 125-130.
- CRUSE, David Alan (1986): *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1990): «El uso del “artículo” en aprendices de español lengua extranjera», en Rafael Fente *et al.* (eds.), *Actas del Primer Congreso de ASELE*, Granada, 109-118.
- HOLMBERG, Anders (2005): «Is there a little pro? Evidence from Finnish», en *Linguistic Inquiry*, 36/4, 533-564.
- LYONS, John (1977): *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERO DÍAZ, Juan (2012): «Análisis contrastivo entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español», *Journal of Graduated Studies*, 15, 39-52.
- WINSTON, Morton Emanuel, Roger CHAFFIN y Douglas HERRMANN (1987): «A Taxonomy of Part-Whole Relations», *Cognitive Science*, 11.



## RESUMEN

En esta comunicación me propongo describir los pasos metodológicos que utilizamos en una clase concreta elaborada para observar y medir el impacto de un conjunto de actividades para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas sobre partes del cuerpo. Los alumnos son jóvenes universitarios portugueses de nivel B2. La propuesta metodológica se centra en una orientación comunicativa por tareas en la que el trabajo cooperativo tiene un papel fundamental. Además, incluimos en esta propuesta un conjunto de herramientas digitales de la Web 2.0 que integra una perspectiva didáctica y de motivación de los alumnos. Una de las innovaciones de esta clase es la de utilizar dos lenguas extranjeras<sup>1</sup> (ELE<sup>2</sup> y FLE<sup>3</sup>), aunque los materiales en su gran mayoría se realizan de manera independiente en cada lengua, a excepción de las actividades de relacionar las expresiones idiomáticas de las dos lenguas. Se desarrollan todas las destrezas a través de actividades variadas en las que se ha tenido en cuenta la naturaleza de este tipo de unidades. Con ello, concluimos que la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas en la clase de LE se puede llevar a cabo de manera rentable y con una alta motivación por parte de los alumnos, utilizando recursos y actividades y siguiendo estos pasos metodológicos.

## I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se incluye en el Proyecto “*Laberintos Digitales para la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras*” del Centro de Investigación en Educación (INED)<sup>4</sup> de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto, cuyo objetivo general es estudiar y probar aplicaciones de las Nuevas Tecnologías que muestren tener metodologías adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El trabajo realizado es el resultado de dos momentos: una fase de reflexión sobre la conveniencia de la enseñanza-aprendizaje de fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE) y sobre el tipo de herramientas digitales que podemos utilizar con éxito para esta finalidad, y una segunda, de carácter práctico, en la que experimentamos un conjunto de herramientas digitales en una clase de ELE, según una propuesta metodológica diseñada para la enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas (UF).

Así, partimos de la constatación de que el peso que se da en la clase de ELE al estudio de los fraseologismos es muy inferior a la de otros contenidos, como podemos observar en los manuales de ELE, en conversaciones con los profesionales de ELE y en la literatura sobre el tema. Ello se debe, según nuestro punto de vista, a la complejidad de estas estruc-

.....  
1. Clase elaborada e impartida por Marta Saracho y Lucie Oliveira en el ámbito del Proyecto Laberintos Digitales para la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (ELE y FLE) del InEd-Instituto de Innovación Educativa de la Escola Superior de Educação de Oporto (ESE-IPP), 2013.

2. Español Lengua Extranjera.

3. Francés Lengua Extranjera.

4. InEd-Centro de Investigação em Educação (ESE-IPP).

turas y a la falta de materiales y estrategias para su enseñanza-aprendizaje. Además, creemos que la competencia fraseológica es fundamental para los alumnos de ELE, y de otras lenguas extranjeras, ya que hoy sabemos que las estructuras fijas o semifijas en las lenguas son mucho más abundantes de lo que aparentemente se había supuesto y su dominio es muy importante para la comprensión de una lengua y para expresarse plenamente en ella. Seguimos en ello las recomendaciones del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)<sup>5</sup> que introduce en el apartado 5.2.2 de la competencia sociolingüística las normas de cortesía, expresiones fijas en el nivel A1, y en otros niveles más elevados, las expresiones de sabiduría popular, entre las que se mencionan los refranes, modismos y otras unidades fraseológicas.

Por otro lado, partimos del principio que las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) presentan grandes potencialidades en el ámbito de la educación en general y, en concreto, en la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (LE) y, en particular, de ELE.

También tenemos en cuenta los recursos digitales disponibles en los centros educativos, como la Plataforma Moodle<sup>6</sup>, de uso generalizado (administrador, técnicos y formación) entre los profesores.

## 2. LA FRASEOLOGÍA

La fraseología estudia las unidades fraseológicas, que, según Corpas Pastor (2006)<sup>7</sup>, “son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (pp. 19-20).

Esto quiere decir que tenemos varios tipos de unidades, desde las más simples, de dos palabras (*tener narices*), a la oración compuesta (*saber de qué pie cojea alguien*). Sin pretender entrar en aspectos específicos de la fraseología, es importante que el profesor de ELE tenga presente algunas de las características de estas unidades. Así, siguiendo a Corpas Pastor, lo que caracteriza estas unidades es “su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; (por) su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; (por) su idiomatidad y variación potenciales; así como, (por) el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”. Por ello, decimos que estas unidades son fijas<sup>8</sup>, algo muy importante a la hora de presentarlas en clase y, al mismo tiempo, son idiomáticas, es decir, tienen un significado diferente del significado de la suma de sus constituyentes. Además, ese significado normalmente presenta uno o varios matices que son difíciles de explicar sin tener en cuenta el contexto específico en el que se dan. Estas características de las UF hacen que la tarea de enseñarlas-aprenderlas sea bastante compleja.

Al elaborar esta clase de ELE no hemos tenido en cuenta los refranes ni las colocaciones<sup>9</sup>. Nos hemos centrado en las unidades fraseológicas más representativas, es decir, aque-

.....  
5. Páginas 116 y 117.

6. Existen otros tipos de Plataformas en uso en los centros educativos, pero Moodle es gratuita y la más extendida.

7. *Manual de Fraseología Española* (2006).

8. O casi fijas, ya que hay cambios verbales en algunos casos y también se dan unidades que pueden cambiar alguno de sus elementos.

9. Los refranes y las colocaciones son unidades fraseológicas, según la clasificación de Corpas Pastor, pero no son las más

llas en las que las características mencionadas son más claras e intensas: las locuciones.

Por otro lado, hemos seleccionado un único tipo de locuciones, los somatismos, es decir, expresiones que presentan una palabra que se refiere a una parte del cuerpo humano. Según Mellado Blanco (2007), se trata de “fraseologismos (FR) que contienen un lexema referido a una parte del cuerpo humano (o animal)”. La elección de esta clase de locuciones se debe a la constatación de que era un tipo de unidades muy abundante en la lengua y de uso muy frecuente en el registro normal. Las unidades específicas formaron parte de un corpus de 26 somatismos del español, cuyo criterio de elección veremos más adelante.

### 3. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN-TIC Y METODOLOGÍA

¿Por qué utilizar la tecnología digital para enseñar-aprender fraseología? Creemos de las TIC, con todas las novedades de la Web 2.0, nos aportan variadas ventajas. En primer lugar, son tecnologías que motivan al alumno, permiten su autonomía, ya que toma decisiones de manera independiente y dirige su aprendizaje. También estimulan el trabajo colaborativo, si se trabaja con las herramientas adecuadas. Un aspecto muy importante en el ámbito del léxico es que nos permiten utilizar imágenes y sonido, lo que es muy rentable para la enseñanza-aprendizaje del mismo. Finalmente, las nuevas tecnologías incorporan metodologías complejas y muy rentables desde el punto de vista del aprendizaje, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Así, por ejemplo, el quiz o laberinto es una actividad en la que el alumno tiene que tomar decisiones en las que el error tiene consecuencias y, por ello, tiene un papel educativo. Todas las aplicaciones que hemos utilizado son herramientas de autor y son, por tanto, de uso libre y gratuito.

Hemos rentabilizado también la Plataforma de Aprendizaje Moodle, ya que es un instrumento bastante habitual en los centros educativos en todos los niveles de enseñanza. La hemos utilizado como soporte de todas las actividades (o casi todas) y hemos explotado algunas de sus actividades, como es el caso de Lección, como veremos.

Además, hemos tenido en cuenta a Penadés Martínez (1999) y a Losada Aldrey (2011), en cuanto a la metodología más adecuada para la enseñanza de estas unidades, introduciendo unidades fraseológicas de otras lenguas extranjeras (en nuestro caso del francés), aunque no formen parte del estudio del alumno esas lenguas.

### 4. EL CORPUS DE FRASEOLOGISMOS

Se extrajeron del Diccionario de Dichos y Frases Hechas de Buitrago los somatismos de los que seleccionamos 26. La elección de estas 26 unidades fraseológicas se hizo teniendo en cuenta una de las actividades de la clase: lectura del texto *Conocer Oporto como la palma de la mano*. Este texto del que hablaremos más adelante, y las posibilidades de explotación fue decisivo para la elección de los somatismos<sup>10</sup>.

---

prototípicas de su clase.

10. Darse con un canto en las narices, tener narices, estarse riendo en la cara de alguien, tocar el cielo con la punta de los dedos, con cara de pocos amigos, tener más cara que espalda, conocer un lugar como la palma de la mano, tener mucha labia, no tener dos dedos de frente, ¿crees que me chupo el dedo?, ¡ajo al parche!, traer a alguien algo de cabeza, poner pies en

## 5. LA CLASE: ¿TE ECHO UNA MANO CON LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS?

Se trata de una clase en dos sesiones presenciales de 2 horas realizada con alumnos de nivel B1.

En el proyecto trabajamos dos profesoras, una de francés y otra de español, y realizamos las mismas actividades para el español y para el francés. Como la mayor parte de las actividades se realizaban en los ordenadores, hicimos las sesiones las dos lenguas extranjeras juntas para probar la influencia que podía tener en el aprendizaje de unidades fraseológicas una lengua sobre otra. Había una actividad de relación del español con el francés que todos los alumnos tenían que realizar, como veremos más adelante.

### 5.1. PRIMERA SESIÓN

En la primera sesión de la clase los alumnos entraron en la Plataforma (Figura 1) y realizaron el Cuestionario de Evaluación inicial, hecho en Google drive. En la Plataforma colocamos un diccionario unilingüe. Para el español fue el de la RAE on-line<sup>11</sup>, y un blog sobre expresiones idiomáticas<sup>12</sup>. El objetivo del cuestionario era saber si los alumnos eran conscientes del tipo de unidades que iban a trabajar y conocer su opinión sobre la importancia que tenían para ellos esas unidades en el aprendizaje de una lengua extranjera. Utilizamos ejemplos de unidades de su lengua materna. Este cuestionario fue el mismo para los alumnos de español y de francés.



Figura 1- Primer tópico de la clase en la Plataforma Moodle

La segunda actividad sirvió para romper el hielo e introducir el tema. Elegimos un vídeo sobre unidades fraseológicas (ver Figura 2). En el caso del español, se trataba de

polvorosa, no tener pelos en la lengua, tomar el pelo, tenerlo escrito en la frente, quedarse con los ojos como platos, saber de qué pie cojea alguien, quedarse con cara de póquer, estar hasta la coronilla, empinar el codo, no tener ni pies ni cabeza, meter la pata, no dar pie con bola, conocer algo al dedillo, estar con la mosca detrás de la oreja.

11. <http://lema.rae.es/drae/>

12. <http://erasmusv.wordpress.com/lista-de-expresiones-espanolas/>

un vídeo en youtube sobre refranes, *Refranes de nuestra vida* (no encontramos ninguno sobre otro tipo de unidades fraseológicas) de un conocido experto en refranes, Pancracio Celdrán<sup>13</sup>. Una vez visto el vídeo, los alumnos tenían que rellenar una ficha de comprensión auditiva-visual. Además esta actividad cumplía el objetivo de motivar a los alumnos al tema que íbamos a trabajar.



Figura 2 – Refranes de nuestra vida – Programa Periodista Digital en youtube

En tercer lugar, se realizó una actividad para activar el conocimiento del léxico de las partes del cuerpo y ampliarlo. Para ello, utilizamos una herramienta digital que introduce elementos lúdicos sobre una base de imagen: PhotoPeach<sup>14</sup>. Esta herramienta sirve también de motivación para el alumno, ya que se trata de un objetivo de aprendizaje bastante asequible, con retroalimentación, con lo que el alumno sabe si ha contestado bien o mal. También presenta uno de los modos más rentables para aprendizaje del léxico: modo quiz, y además, incorpora un tiempo límite para contestar (5 segundos), otro factor de excitación que favorece la motivación. Esta aplicación presenta otra característica que la enriquece. Al final de la misma los alumnos pueden dejar sus comentarios, de manera libre, sobre la actividad, lo que han aprendido. Estas informaciones son muy importantes para el profesor, pues puede llegar a saber el nivel de conocimiento de los alumnos sobre esa parte del léxico y también si la actividad les ha parecido interesante.

.....  
13. <http://www.youtube.com/watch?v=ahlaB4zKGYI>

14. PhotoPeach.



Figura 3 – Actividad de activación del léxico con PhotoPeach

Seguidamente, realizamos una actividad con Lección de Moodle<sup>15</sup>. Esta actividad tenía el objetivo de mostrar la forma de algunas expresiones, su significado y su contexto. Lección de Moodle se estructura en páginas y permite introducir imágenes, texto y hacer preguntas de tipología variada. También tiene una estructura de laberinto (quiz) lo que hace que el alumno tenga que responder correctamente a las cuestiones. Si no lo hace, no avanza de página (sólo lo hará cuando responda adecuadamente). Con esta herramienta trabajamos 11 somatismos en tres fases correspondientes a tres páginas de la actividad Lección: forma de la unidad, significado y contextualización.

Tomando como ejemplo la unidad fraseológica *tener narices*, ofrecemos las tres fases de actividad para esta unidad.



Figura 4 – Tener narices 1 – La estructura morfológica de la unidad fraseológica

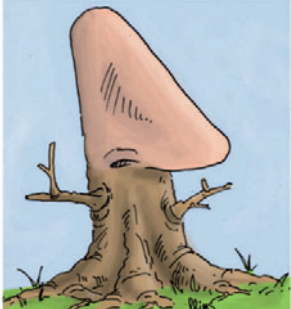
.....  
15. Lección de Moodle.



A sua resposta : narices  
 Correcto. Tener narices es una expresión idiomática. Enseguida vas a entender qué significa.

Figura 5 – Tener narices 2 – Retroalimentación de respuesta correcta

Tener narices se dice cuando queremos demostrar...



Que estamos hartos  
 Que algo nos indigna o nos resulta bastante molesto

Figura 6 – Tener narices 3 – Significado de la expresión



A sua resposta : Que algo nos indigna o nos resulta bastante molesto  
 Correcto. ¡Ojo! La expresión "hay que tener narices" hace referencia a una persona que es atrevida o valiente.

Figura 7 – Tener narices 4 – Respuesta correcta con retroalimentación

Fíjate en la situación y aplica la expresión idiomática que más convenga

Has dejado el coche bien aparcado en la calle en la zona de parquímetros, con un ticket de una hora. Al llegar a buscar el coche tienes una multa. Has sobrepasado la hora límite en 5 minutos. Claro que te sienta muy mal. En ese momento dices:

(Reacción)

¡Esto tiene narices!  
 ¡Está por las nubes!  
 Ojos que no ven, corazón que no siente...

Figura 8 – Tener narices 5 – Contextualización de la expresión



Figura 9 – Tener narices 6 – Retroalimentación de refuerzo

Como se puede ver, la actividad Lección ofrece muchas posibilidades de gran rentabilidad educativa. Además, podemos limitar el tiempo de la actividad (factor lúdico de motivación). Podemos reencaminar al alumno a una página nueva o a una página ya existente, según la respuesta del alumno, lo que permite gestionar su aprendizaje. Para el alumno, la realización de esta actividad es como un juego en el que avanza paso a paso (página tras página), superando pequeños retos hasta alcanzar el final (con una puntuación o porcentaje de aciertos).

Siguiendo el principio de variación de tipología de actividades y de destrezas, realizamos otra actividad de presentación de los 15 somatismos restantes para completar los 26. Elegimos la herramienta Vuvox Collage<sup>16</sup>, basada en la imagen, el movimiento y la audición (Ver Figura 10).



Figura 10 – Inicio de la actividad Vuvox Collage – Expresiones con partes del cuerpo

Con esta herramienta digital podemos presentar imágenes en movimiento (como en una cinta continua de izquierda a derecha) que el alumno puede parar en cualquier momento con el ratón. En las imágenes podemos utilizar sonido o vídeo. Nosotros uti-

.....  
16. Vuvox Collage.

lizamos audiciones de nuestra creación<sup>17</sup>: diálogos breves que presentan la contextualización de la expresión sin mencionarla. Por un lado, las imágenes hacen referencia al significante, aunque de manera indirecta, que se apelando a la imaginación del alumno a que intente encontrar la forma correcta de la unidad fraseológica.



Figura 11 – Vuvox – Estar hasta la coronilla – Imagen para un significante

Como vemos en este ejemplo (Figura 11), la expresión *estar hasta la coronilla* se muestra en la imagen (de nuestra autor) de una manera encriptada<sup>18</sup>, apelando a la imaginación del alumno para descubrir las palabras constituyentes. Sobre la imagen, una pequeña ventana (en la imagen, sobre la corona) está disponible para que el alumno clique sobre ella y pueda escuchar un diálogo que contextualiza la expresión.

Para la realización de las imágenes, esta aplicación cuenta con herramientas de recorte y collage con muchas posibilidades.

Para que la tarea no resultase excesivamente compleja para los alumnos, les dimos una ficha (en papel) con las expresiones incompletas de la actividad Vuvox. En la misma ficha se colocaron los significados de las expresiones de manera desordenada. Los alumnos tenían un tiempo límite para realizar la actividad, pero podían ver la presentación Vuvox Collage las veces que considerasen necesarias. La ficha les sirvió para recoger todas las expresiones y repasarlas.

La primera sesión finalizó con un Podcast en parejas. Una vez trabajadas las 26 unidades fraseológicas de partes del cuerpo mediante las actividades anteriores, los alumnos tenían que preparar un guión con un diálogo breve que sirviera de contextualización de una expresión elegida por ellos. No podían revelar su elección al resto del grupo. Se grabaron

17. Grabación de 15 diálogos breves (Juan Saracho y Marta Saracho).

18. Es otro tipo de juego con imágenes y palabras.

todos los diálogos (español y francés), utilizando la aplicación GarageBand<sup>19</sup> de Apple. El resultado fue 7 podcast con ficheros MP3. Para grabar de manera privada contamos con un aula de informática que disponía de una cabina independiente donde pudimos realizar las grabaciones pareja a pareja sin que el resto del grupo pudiese oír los diálogos.

Todas las actividades se dispusieron en la Plataforma Moodle. Unas (la mayor parte) se incrustaron, ya que eran aplicaciones externas. En el caso de Lección, se trataba, como hemos mencionado, de una actividad de Moodle.

## 5.2. SEGUNDA SESIÓN

En esta sesión nos propusimos el objetivo de concentrar todas las expresiones trabajadas en la sesión anterior en un texto, pero a través una actividad que permitiera a los alumnos hacerlo ellos mismos. Con ello quisimos que los alumnos demostrasen que habían aprendido las expresiones y que las sabían aplicar en un determinado contexto. También nos propusimos medir/evaluar el impacto de esta experiencia (clase) en términos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, antes de realizar la actividad del texto, hicimos otras actividades, como veremos a continuación.

La primera actividad de la segunda sesión fue de comprensión auditiva (Adivina cual es la expresión). Se les dio a los alumnos una ficha en papel y se les pidió que escribiesen la frase idiomática a la que se refería cada diálogo de la audición y su significado. Se realizó un MP3 con todas las grabaciones (incluidas las de francés). Los alumnos tenían que escribir en la ficha la expresión que pensaban que correspondía, así como su significado. Se corrigió a continuación de manera oral.

Conscientes de la dificultad de encontrar un texto original que contuviera un número elevado de expresiones idiomáticas, partimos del supuesto de que lo teníamos que manipular. Además, encontrar una historia o asunto que fuese interesante para nuestros alumnos o de su ámbito de interés tampoco nos parecía una tarea fácil. Finalmente, decidimos ir a la literatura contemporánea, de la que escogimos un cuento del norteamericano Thomas Wolf, *Only the Dead Know Brooklyn*<sup>20</sup>, tomado en su versión portuguesa. A partir de esta traducción se hizo una adaptación al español, en la que se tuvo en cuenta la ciudad que conocían los alumnos, Oporto, ya que había muchas referencias a medios de transporte, calles, lugares y barrios de la ciudad.

El texto se manipuló siguiendo los criterios de coherencia de la historia y de introducción adecuada y natural de los somatismos, 26 en total, como hemos dicho.

Se les dio el texto completo a los alumnos sin ninguna expresión idiomática, pero los fragmentos que se podían substituir por una de ellas presentaban otro color. Así los

.....  
19. GarageBand.

20. Thomas Wolfe, "Only the Dead Know Brooklyn" de la versión portuguesa "Só os mortos conhecem Brooklyn", extraída de Uma Antologia de Grandes Mestres do Conto, nº 16, Jornal de Notícias,

alumnos sabían que cada uno de esos fragmentos correspondía al significado de una frase idiomática. Se les dio también una ficha en la que había una lista de todas las expresiones trabajadas en la sesión anterior (nuestro corpus de expresiones). El objetivo era que los alumnos substituyeran los fragmentos por los somatismos de manera correcta. Fue un trabajo en parejas. Para probar una herramienta colaborativa digital, les propusimos trabajar en Google docs, pues previamente sabíamos que al menos un elemento de cada pareja tenía una cuenta gmail. De esta forma, los alumnos recibían el documento en Word y los profesores podíamos monitorizar lo que hacían los alumnos sin necesidad de hablar con ellos<sup>21</sup> de manera convencional. Como se puede ver, esta actividad cerró un ciclo de actividades y preparó a los alumnos para la tarea final.

La siguiente actividad fue de relacionar los somatismos del español y del francés con HotPotatoes<sup>22</sup>. Según los principios metodológicos de algunas autoras como Penadés Martínez o Losada Aldrey, otras lenguas extranjeras pueden ayudarnos a fijar las expresiones idiomáticas de una determinada lengua. Así, elegimos 11 somatismos (6 del español y 5 del francés) y realizamos un ejercicio de arrastrar y unir somatismos que se corresponden en las dos lenguas. Tuvimos el cuidado de elegir tres tipos de unidades: las que son claramente parecidas (*lever le coude*/empinar el codo); las que hay un elemento diferente (*Mettre le puce à l'oreille*/Estar con la mosca detrás de la oreja), y las que son totalmente distintas, es decir, casos en los que no hay correspondencia (*Prende les jambes à son cou*).

El cuento se presentó inacabado<sup>23</sup> y se pidió a los alumnos, como tarea final, que lo finalizaran utilizando algunos de los somatismos que habían trabajado. La dinámica fue en parejas y se les dio un tiempo de preparación. Al finalizar, tenían que colgar su texto en la actividad Foro de la Plataforma (Ver Figura 12). De esta manera, todos podían ver los finales de los demás y los profesores podíamos corregirlos.

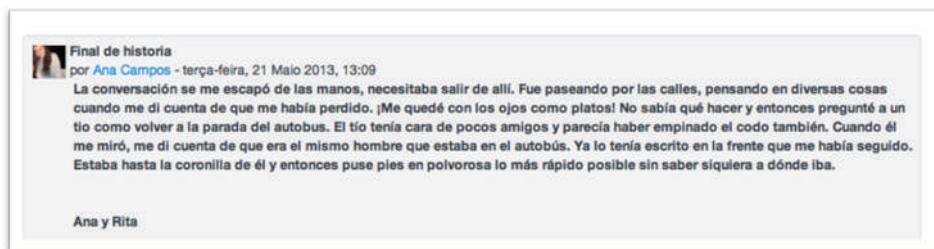


Figura 12 – Tarea final – Final de la Historia

## 6. EVALUACIÓN

Los alumnos realizaron un cuestionario final de Google docs sobre las actividades y su parecer sobre lo que habían aprendido.

21. Google docs o Google drive tiene un sistema para compartir los textos, de tal manera que los que lo comparten pueden trabajar (editar) en el mismo texto. Además, presenta un chat adicional para comentarios.

22. HotPotatoes: se utilizó JMatch.

23. La historia presentaba situaciones absurdas que permitían imaginar diferentes finales.

Los resultados del cuestionario de evaluación arrojaron los siguientes datos: la actividad más rentable desde el punto de vista del aprendizaje era Lección de Moodle, para construir los significantes y conocer los significados (7 encuestados), PhotoPeach o actividad de léxico de las partes del cuerpo (4 encuestados) y Vuvox Collage o actividad de aprender los significantes y darles un significado (3 de los encuestados).

Sobre los recursos digitales utilizados, 7 de los encuestados respondieron que bueno (44%), 6 Muy bueno (38%) y 3 Regular (19%).

## CONCLUSIONES

- a. La dificultad en enseñar-aprender fraseología se debe, en gran parte, a la complejidad de las unidades fraseológicas, es decir, a las características de su significante, de su significado y de su empleo en un contexto determinado. Es necesario, por ello, ahondar en ellas.
- b. Por otro lado, la falta de tradición en la enseñanza-aprendizaje de estas unidades hace que haya pocos recursos en libros, manuales o actividades digitales.
- c. El uso de las TIC es muy rentable en la enseñanza-aprendizaje de UF, ya que facilita el entendimiento de estas estructuras, propone metodologías nuevas y variadas para que el alumno las practique y asimile.
- d. Los alumnos y profesores valoran el proceso y el resultado de la clase de rentable desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas del español de muy rentable, innovador y motivador.
- e. Los profesores debemos seguir investigando acerca de las unidades fraseológicas del español y los modos de su enseñanza-aprendizaje en ELE, pues es un campo en el que falta todavía mucho que hacer.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUITRAGO, A. (2008): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa..
- 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.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de Fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Expresiones Idiomáticas para Erasmus en apuros (blog), [en línea], <http://erasmusv.wordpress.com/lista-de-expresiones-espanolas/>
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2005): *La subcompetencia léxico-semántica*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 491 a 510
- LOSADA ALDREY, C. (2011): *El español idiomático da juego*, USC: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- MELLADO BLANCO, C. (2004): *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio léxico-semántico*, Berlín/New York: Peter Lang.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros. S. L. “Refranes de nuestra vida”, entrevista a Pancracio Celdrán, [en línea], <http://www.youtube.com/watch?v=ahlaB42KGYI>
- SECO, Manuel, O. ANDRES y Gabino RAMOS (2004): *Diccionario Fraseológico del Español Actual*, Madrid: Santillana Educación S. L.
- VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*, Madrid: Edelsa.





*Etiolingüística.*  
*Una perspectiva multidisciplinaria y ecológica*  
*para los estudios de la conducta lingüística.*  
*Identidad étnica, motivación y ELE/LE2*

PHD MIGUEL ÁNGEL SARMIENTO SALINAS  
Linneuniversitetet, Sweden

## I. INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2004 se celebró en la Universidad Jaume I de Castellón, España, el II Congreso sobre Lengua y Sociedad donde se presentó el artículo “La corte-sía verbal y su correlación con la identidad étnica en contextos de etnias en contacto” (Sarmiento, 2005). Allí se introdujo el término “etiolingüística”, que se define como la rama de la lingüística que tiene por objeto la identificación y medición de variables de la tríada ecológica que influirían sobre conductas lingüísticas atípicas, particularmente en contextos de etnias en contacto. El concepto es el resultado de una simple combi-nación de las ya conocidas expresiones *etiología* y *lingüística*.

Cuatro fueron las ideas que se estimó justificaban la introducción de la etiolingüís-tica: 1) objetivar las generalizaciones; 2) privilegiar la información proveniente de la propia muestra; 3) interpretar los resultados a partir de un análisis estadístico antes que la mera introspección; y 4) aplicar una perspectiva multidisciplinaria y ecológica.

La primera idea podría ser considerada como una especie de reacción frente a la lectura de un número no menor de investigaciones con abundancia de afirmaciones cuyo punto de apoyo no pareciera ser otro que los propios juicios (y no pocas veces pre-juicios) de quien investiga. Particularmente desconcertantes resultan, por ejemplo en estudios relacionados con variables étnicas y culturales, las generalizaciones aplicadas a todo el mundo hispanoamericano a partir de algunas expresiones aisladas de un par de informantes casi sin identificar, que en no pocos casos están deficientemente interpre-tadas por falta de competencia cultural de quien ha asumido la investigación.

La segunda idea tiene relación con la necesidad de ser consecuentes con la percep-ción crítica contenida en la primera y, por ende, responder con una posición metodo-lógica que relegue o reduzca al mínimo los golpes de autoridad o prejuicios de quien investiga. Es por ello que se estima necesario, en primer lugar, privilegiar ante todo la fuerza probatoria de la información proveniente de la propia muestra. En segundo lugar, por tratarse fundamentalmente de estudios de etnias en contacto donde la cultura es un ingrediente fundamental, la competencia cultural respecto de la muestra debe ser una exigencia sobre quien investiga y no una mera premisa añadida al grado académico. Esta perspectiva se opone a la que en estudios de lenguas en contacto justifica la falta de competencia cultural con el argumento autocomplaciente de que, al no pertenecer

(quien investiga) al grupo objeto de la generalización (grupo investigado), habría más distancia y objetividad en las interpretaciones y conclusiones. La etiolingüística, por el contrario, percibe en tal argumento más bien una conveniente autoinvestidura de una especie de visión cósmica que permitiría —al que carece de competencia cultural sobre el grupo investigado— ver lo que aquellas masas metidas dentro del mismo saco (los generalizados) serían incapaces de ver, como si la competencia cultural en el uso e interpretación de las conductas lingüísticas fuera una curiosidad exótica sin mayor trascendencia, una especie de ovni dentro del análisis de una lengua.

La tercera idea tiene relación con la necesidad de que en el método se recurra a un instrumento más riguroso para apoyar la identificación y medición de variables que influirían sobre la conducta lingüística observada y que, de paso, desaliente la tentación introspectiva. En general, esto bien podría ser un complemento necesario para cualquier trabajo de investigación lingüística que aspirara a superar la fase descriptiva de frecuencias, en la que se detienen —con o sin justificada satisfacción— una gruesa cantidad de investigaciones. Este método, sin ser algo completamente extraño en los estudios lingüísticos, recurre al análisis estadístico, particularmente el análisis de correlaciones.

Finalmente, la cuarta idea es la que para la etiolingüística es condición natural de los estudios referidos al lenguaje: su multidisciplinaridad. La lengua, por ser una actividad humana en sociedad, está condicionada por todas las variables propias de dicha dualidad dentro de un contexto: lo individual y lo social. De esta forma, pertinentes en la investigación serán todas las ciencias que tengan relación con el individuo y la sociedad. Así, los aportes de cualquier disciplina que describa o explique tales ámbitos serán potencialmente útiles para explicar una conducta lingüística. Esta multidisciplinaridad trae como consecuencia que las variables que expliquen la conducta objeto de estudio pueden provenir de cualquiera de dichas dimensiones (mental, biológica, social, psicosocial, etc.), o de la interacción de éstas. De esta natural interacción, como lo ha hecho desde hace mucho la etiología, se hace también eco la etiolingüística recurriendo a la *triada ecológica*, que se constituye así en uno de sus elementos centrales y distintivos. De esta forma, la identificación y eventual medición de los factores del *agente*, del *ambiente* y del *huésped* se convierten en tarea ineludible para quien investiga.

## 2. OBJETO DE ESTUDIO

A partir de su definición, se puede concluir que el objeto de estudio de la etiolingüística son las conductas lingüísticas atípicas, particularmente las observadas en contextos de etnias en contacto. No obstante, nada impide, como en el presente caso, que la etiolingüística se aplique en general, por ejemplo, como apoyo en la búsqueda de estrategias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Este objeto de estudio exige la delimitación de dos elementos: 1) qué se entiende por conducta lingüística, 2) qué se entiende por conducta lingüística atípica.

La conducta lingüística se entiende aquí en un sentido muy amplio y, por ello, comprende toda expresión oral o escrita de una persona, lo cual restringe la etiolingüística al lenguaje humano. Por otra parte, para hablar de etiolingüística no basta que su objeto

de estudio sea una conducta lingüística, puesto que en tal caso no se diferenciaría de otras ramas de la lingüística, sino que, además, ésta conducta debe ser *atípica*. Así, tomando como fundamento la Teoría de los Sistemas Ecológicos Bronfenbrenner (1989), se entiende por conducta atípica aquella que el hablante elige intencionalmente dentro de un sistema ecológico y que se diferencia de la conducta esperable o supuesta — en similar interacción — en otro de los sistemas ecológicos.

De esta forma, en situación de etnias en contacto una conducta atípica será la que aparezca intencionalmente en un grupo minoritario (GMI) y que se diferencie de la conducta esperable en el grupo mayoritario (GMA) en similar interacción. Tal sería el caso, por ejemplo, de la elección que ciertos miembros de un GMI de hispanohablante en Suecia hacen del tratamiento “*usted*” para dirigirse a personas mayores o desconocidas dentro del mismo grupo étnico, cuando lo esperable en el GMA es la fórmula de tratamiento “*tú*” en el respectivo equivalente idiomático. Por otra parte, dentro de una misma lengua, una conducta atípica sería, por ejemplo, el uso intencional del tratamiento “*usted*” de mayores hacia menores dentro de un microsistema, en circunstancias que en tal situación lo esperable dentro de los demás sistemas ecológicos es el tratamiento “*tú*”. Con lo dicho, se puede concluir que la condición para la atipicidad es que el hablante conozca ambas conductas y elija intencionalmente la que no es esperable o supuesta en un sistema ecológico más amplio.

Abundando en los ejemplos, entre los hablantes de una misma lengua no es lo esperable el tratamiento con insultos entre la gente que se estima. Sin embargo, en un determinado microsistema se puede llegar a elegir intencionalmente el insulto en los saludos entre personas que se estiman mucho, específicamente entre amigos. Así las cosas, no resulta extraño — pero sí atípico en los sistemas ecológicos más amplios — ver a dos personas (particularmente hombres) darse un fuerte abrazo de evidente alegría y simultáneamente dirigirse los más variados insultos. La interpretación que solemos hacer como espectadores de tal escena es que tales personas tienen que ser muy buenos amigos, que sería así la posible explicación de tal conducta lingüística atípica. Interesante es percibir que esta atipicidad pareciera estar compartida por distintos grupos étnicos.

### 3. OBJETIVO

El objetivo de la etiolingüística es explicativo antes que descriptivo, lo que trae una cadena de consecuencias metodológicas en consonancia con la naturaleza del objeto de estudio. Tal explicación podría fundarse — como no es poco usual — en la exclusiva competencia del investigador, en una suerte de variante introspectiva que incluso puede tener como antecedente algún corpus de grabaciones o entrevistas. También podría lisa y llanamente recurrirse a la introspección para explicar las conductas atípicas. Estas metodologías, desde el punto de vista de la etiolingüística, están demasiado condicionadas por la mera intuición, la subjetividad, el sano juicio y la variable competencia de quien investiga.

Por ello, tratándose de un objetivo explicativo, para la etiolingüística serán principalmente quienes recurran al uso atípico los que puedan proporcionar el material conducente a las explicaciones, que no es lo mismo que pedirles que los expliquen.

Siguiendo una ruta natural, esas explicaciones se encuentran en el proceso anterior a la conducta atípica, es decir en las percepciones y actitudes de la dimensión mental (ver figura 1) que darían lugar a tal conducta. Y es aquí donde surge como determinante la competencia del investigador, pero ya no para interpretar o explicar desde su propia percepción los usos atípicos observados, sino que para identificar aquellas variables de la muestra que sospeche podrían favorecer o desfavorecer la aparición de la conducta lingüística atípica. Tales sospechas por cierto, no pueden provenir de la adivinación, sino que ser el resultado de un sólido respaldo teórico y una sólida competencia cultural acerca del grupo estudiado. Para la etiolingüística, sólo en ese momento quien investiga estaría en condiciones de elaborar sus hipótesis.

#### 4. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico de la etiolingüística (T en la figura 1), distinguimos entre teorías “fundamentales” y teorías “específicas”. Las primeras son en las que se apoya la etiolingüística con independencia del estudio específico de que se trate, en tanto que las segundas son teorías cuya presencia dependerá del estudio concreto. Entre las teorías “fundamentales” tenemos las siguientes: Teoría de Acción Planeada (Ajzen, 1988, 1991, 2005); Adaptative Control of Thought (Anderson, 1987); Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1977, 1987); Teoría de los Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1979); y Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995), particularmente el concepto de *contexto cognitivo*. Además, se incluye la Tríada Ecológica compuesta por el ambiente, el agente y el huésped.

En cuanto a las teorías “específicas”, en el estudio de Sarmiento (2006) se recurre a las siguientes: Teoría de la Acomodación (Giles y Smith, 1979; Giles, H., Coupland, N., y Coupland, J., 1991; Shepard, C.A., Giles, H., y Le Poire, B.A., 2001; Gallois, C., Ogay, T., y Giles, H., 2004); Teoría Rechazo-Identificación (Branscombe, Schmitt y Harvey, 1999) y, además, al concepto de *marcador étnico del habla* (Giles, 1979: 279), entendido como el uso lingüístico intencional para marcar pertenencia a un determinado grupo étnico.

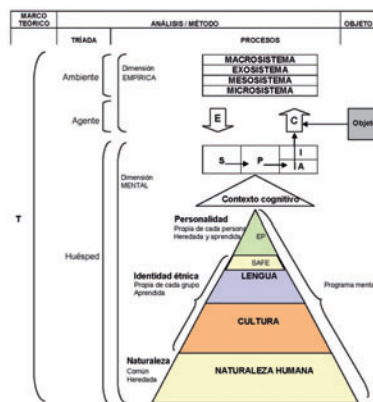


Figura 1. Esquema de la etiolingüística<sup>1</sup>. Fuente: Sarmiento (2006: 10)

1. E= estímulo; S=sensación; P=percepción; A=actitud; I=intención; C=conducta; EP=estilo psicológico; SAFE=supuesto sobre la apariencia física étnica; T=teorías multidisciplinares de apoyo.

Según se muestra en la figura 1, la conducta lingüística (C) es el objeto de la investigación y está presente en la dimensión empírica. Esta a su vez está compuesta por distintos sistemas ecológicos que conforman el *ambiente* dentro de la tríada ecológica. La conducta atípica es el resultado de un proceso cuyo paso inmediatamente anterior se radica en la dimensión mental de la persona o *huésped* de la tríada ecológica. Esta dimensión mental está compuesta a su vez por distintos niveles que conforman el programa mental de cada persona y donde la identidad étnica es uno más de dichos niveles. Por su parte, en la dimensión empírica están presentes una serie de estímulos (E) que constituyen los *agentes* dentro de la tríada ecológica y que ingresan a nuestra dimensión interna a través de los sentidos (S) donde son percibidos (P) o interpretados conforme a la información actualizada en el llamado contexto cognitivo, que siguiendo lo planteado en la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986), se entiende como la información proveniente del programa mental que se actualiza durante la interacción para interpretar los estímulos. Tal porción actualizada es sólo la pertinente al estímulo, de tal manera que, por ejemplo, frente al estímulo verbal “¿cuál es su nombre?” no actualizamos en nuestra mente nuestros conocimientos sobre el hombre en la luna, salvo que nuestros pensamientos estén allí. Este contexto cognitivo está integrado por variables provenientes del programa mental, tales como: lengua, supuestos, valores, creencias, costumbres, intenciones y prejuicios, todo lo cual es el resultado de un aprendizaje, no hereditario genéticamente. Todo estímulo (agente) participa a su vez en la configuración del programa mental estableciendo determinadas actitudes hacia un objeto, como por ejemplo hacia una lengua, hacia un grupo étnico o hacia un apersona específica.

La tríada ecológica y el contexto cognitivo, componentes centrales de la etiolingüística, se pueden representar como se muestra en la figura 2 que sigue.

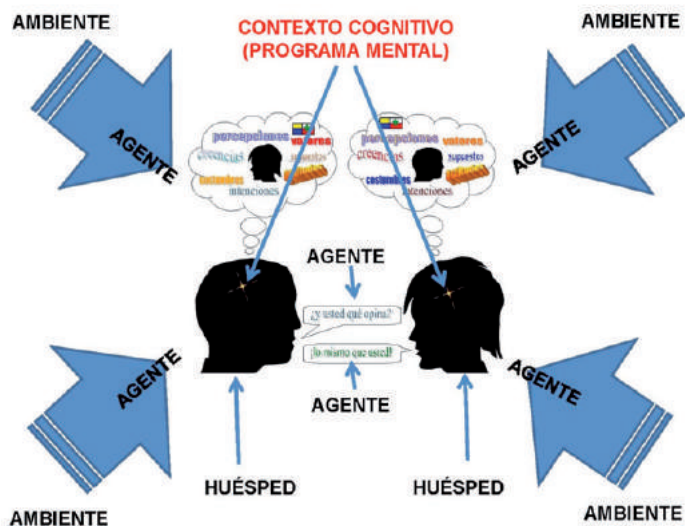


Figura 2. El contexto cognitivo y la tríada ecológica (agente, ambiente, huésped) en la interacción

Desde una perspectiva no lingüística el proceso que se muestra en las figuras 1 y 2 se podría ejemplarizar de la siguiente forma: un semáforo en una calle de una ciudad cualquiera (ambiente = ciudad) nos entrega una luz roja (agente/estímulo = luz roja). Este estímulo luminoso ingresa a nuestra dimensión mental a través de nuestros sentidos (S), en este caso la vista o visión. Este estímulo es percibido (P) conforme a la información que se actualiza en la mente de la persona que lo recibe (contexto cognitivo) conforme al contexto físico en que se encuentra. La información que se actualiza a partir de todos los conocimientos de la persona (programa mental) es sólo la que tiene relación con la luz del semáforo en el ambiente en que aparece. La interpretación es que esa luz roja significa “PARE”, por lo que normalmente se pone en movimiento lo necesario para concluir en la conducta “PARE”. Ahora bien, si la luz roja del semáforo ya no estuviera en el ambiente del tránsito, sino que en una pista de baile, entonces lo normal ya no sería interpretarla como una orden de detención sino más bien como una invitación al movimiento. El estímulo es el mismo, pero el ambiente en el que aparece hace que la información activada en el contexto cognitivo contenga una variable distinta y, por ende, la percepción o interpretación será distinta. Esto, a su vez, hace que la conducta o respuesta sea distinta. Lo mismo ocurre con el lenguaje que tiene, como toda conducta, la particularidad de cumplir, además, la función de estímulo (E), tal como se muestra en la figura 2.

## 5. MÉTODO

Fijar el objetivo de la etiolingüística en lo explicativo y trasladar la fuente de la información de tales explicaciones desde la competencia y percepción del investigador a las percepciones y actitudes de la propia muestra, trae como consecuencia la determinación de un método acorde con tales exigencias. Así, si el estudio se limitara a lo descriptivo, bastaría con hacer grabaciones o encuestas donde se simularan condiciones para determinar la presencia o no del uso atípico. Incluso el investigador podría aventurar sus propias explicaciones. Pero todo ello daría información superficial que no superaría la calidad de respetable opinión personal, pero claramente insuficiente para generalizar o hacer predicciones. Para la etiolingüística, la base de las explicaciones debe estar en el análisis de las correlaciones estadísticas de las variables identificadas de la tríada ecológica, en la que no tienen cabida las variables del investigador. Por cierto que este procedimiento no es garantía absoluta de la no injerencia de las propias percepciones del investigador en las explicaciones, pero ello es más bien un asunto ético antes que una falencia metodológica.

Concretamente, el método consiste en aplicar una prueba psicométrica de percepciones y actitudes que contendrá las variables que quien investiga a identificado a priori como posibles influencias sobre la conducta lingüística atípica. Posteriormente, se procede a realizar las pruebas estadísticas pertinentes y así determinar si hay o no correlación entre el uso lingüístico investigado y las variables predeterminadas.

## 6. ETIOLINGÜÍSTICA, IDENTIDAD ÉTNICA Y MOTIVACIÓN

Retomemos ahora la idea acerca de que la etiolingüística puede utilizarse, por ejemplo, para determinar estrategias conducentes a favorecer la motivación en el proceso



de aprendizaje de ELE y EL2. El punto de contacto surge, por una parte, a partir de entender la motivación como una actitud positiva hacia una lengua que no es la materna, resultante de la interacción mental de distintos supuestos en relación a dicha LE o L2 (cf. Ajzen, 2005: 194). Por otra parte, los supuestos y las actitudes, al igual que cualquier otra variable de la identidad étnica, las entendemos como predisposiciones aprendidas (Fishbein y Ajzen, 1975: 6; Sperber y Wilson, 1995).

En un trabajo anterior (Sarmiento, 2006), referido al uso de marcadores etnolingüísticos de un GMI en Suecia, se sometió a prueba la teoría rechazo-identificación (Branscombe, Schmitt y Harvey, 1999; Schmitt y Branscombe, 2002), según la cual las personas de un grupo minoritario (GMI) que perciben una mayor percepción de rechazo por parte del grupo mayoritario (GMA) tienden a identificarse más con el GMI, es decir tienen un mayor índice de identidad étnica favorable al grupo minoritario (IGMI), medida conforme al modelo de Isajiw (1990) que se muestra en la tabla 1. Esto implica privilegiar las variables que conforman la identidad étnica del GMI, entre las cuales una de las principales es la lengua (cf. Mattsson, 2005: 149; Isajiw, 1990). Mediante una prueba estadística se verificó una correlación entre ambas variables ( $P = 0,0157$ ), a lo cual se sumaron otras variables conforme a la tabla 2 que sigue:

<b>VARIABLES EXTERNAS</b>	<b>1. Lenguaje étnico</b>	- ¿Es el lenguaje étnico la lengua familiar? - Conocimiento del lenguaje étnico - Capacidad de expresarse en el lenguaje étnico - Frecuencia de uso del lenguaje étnico
	<b>2. Relaciones de amistad del grupo étnico.</b>	- Exclusividad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico. - Intimidad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico.
	<b>3. Funcionalidad del grupo étnico</b>	- Actividades de organización étnica. - Actividades de vacaciones patrocinadas por el grupo étnico. - Actividades de grupo no-étnico.
	<b>4. Mass-media étnicos</b>	- Radio, programas de TV, periódicos, etc., étnicos
	<b>5. Tradiciones étnicas</b>	- Comida étnica. - Celebración de fiestas y acontecimientos étnicos. - Prácticas religiosas y costumbres no religiosas
<b>VARIABLES INTERNAS</b>	<b>1. Dimensión cognitiva</b>	- Autoimágenes e imágenes del grupo propio. - Conocimiento de la herencia y el pasado histórico del propio grupo. - Conocimiento de los valores del propio grupo.
	<b>2. Dimensión afectiva</b>	- Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencia asociativa con miembros de su propio grupo étnico en oposición a otros grupos étnicos. - Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de su propio grupo en oposición a los patrones culturales de otros grupos o sociedades
	<b>3. Dimensión moral</b>	- Importancia de ayudar a las personas del propio grupo étnico. - Importancia de que las personas se casen con otras de su propio grupo étnico. - Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades del propio grupo. - Importancia del aprendizaje del lenguaje étnico

Tabla 1. Componentes de la identidad étnica según el modelo de Isajiw (1990).

Fuente: Sarmiento (2006: 50)

VARIABLE PRINCIPAL		VARIABLE PRINCIPAL			
1. IDENTIDAD ÉTNICA (IGMI)		ATC			
		sí (+)			
		P=0.0163			

VARIABLE PRINCIPAL		OTRAS VARIABLES PRINCIPALES	
		ACV	PR (I)
1. IDENTIDAD ÉTNICA (IGMI)		sí (+)	sí (+)
		P=0.0174	P=0.0157

VARIABLES SOCIALES (I)		VARIABLES PRINCIPALES (D)			
		IGMI	ACV	ATC	PR
1. Edad de llegada a Suecia	sí (++)	no	no	no	sí (-)
	P=0.0081				P=0.0175
2. Años de residencia en Suecia	no	no	no	no	no
3. Género	no	no	no	no	no
4. Educación formal en Chile	sí (++)	no	no	no	sí (-)
	P=0.0033				P=0.0172
5. Educación formal en Suecia	sí (-)	no	no	no	sí (-)
	P=0.0051				P=0.0129

OTRAS VARIABLES COGNITIVAS		VARIABLES PRINCIPALES			
		IGMI	ACV	ATC	PR
1. Percepción de la primera lengua aprendida	no	no	no	no	no
2. Percepción de la identidad lingüística	sí (++)	no	no	no	no
	P=0.0001				
3. Percepción de la competencia lingüística	sí (++)	no	no	no	no
	P=0.0017				
4. Percepción de la etnicidad adjudicada	sí (++)	no	no	no	sí (-)
	P=0.0001				P=0.0318
5. Percepción de la preferencia étnica	sí (++)	sí (-)	no	no	sí (+)
	P=0.0027	P=0.0352			P=0.0042

Tabla 2. Correlaciones IGMI con otras variables. Fuente: Sarmiento (2006: 154)

La consecuencia de los resultados que se muestran en la tabla 2, cuya disposición tiene su origen en los componentes indicados en la tabla 1, es la identificación de variables directamente relacionadas con la motivación respecto de la lengua como componente de la identidad étnica. De esta forma, la *percepción de la identidad lingüística* y la *percepción de la etnicidad adjudicada* son las variables con una fuerte correlación con la identidad étnica favorable al GMI (IGMI). En otras palabras, a mayor grado de percepción como propia de la lengua de un GMI, mayor será el índice de identidad étnica favorable a dicho GMI (IGMI). Las demás variables correlacionadas con la IGMI se podrían jerarquizar según se muestra en la figura 3 que sigue.

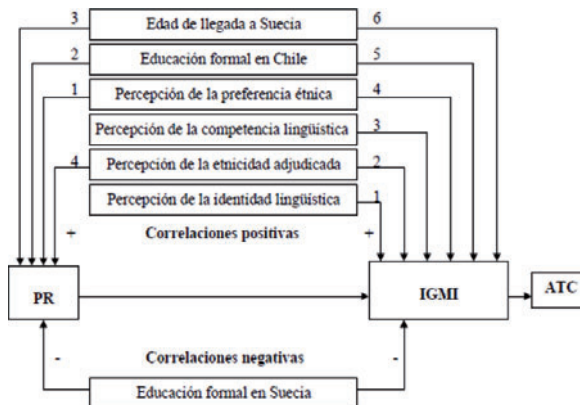


Figura 3. Jerarquización de las variables correlacionadas con la IGMI



Sin perjuicio de los valores entregados en la figura 3, y usando la misma base de datos, se sometió a una prueba estadística de correlación las variables IGMI y preferencia lingüística, vale decir si el índice de identidad étnica favorable al GMI (hispanohablantes en Suecia) se ve afectado por una mayor o menor preferencia por el español. El resultado fue  $P = 0,0044$ , lo que significa que la mayor preferencia por el español, por sí sola, aumenta el IGMI. Dicho de otro modo, un mayor índice identidad étnica favorable a un grupo lleva implícito una mayor preferencia por la lengua de ese grupo. Por el contrario, desalentar las variables identitarias propias de un grupo, desalentaría al mismo tiempo la actitud positiva hacia la lengua de dicho grupo.

Según los resultados presentados en la figura 3, una de las variables que influye directamente sobre la identidad étnica de un GMI es la percepción del rechazo (PR) proveniente del GMA. En otras palabras, en situación de contacto de grupos étnicos con distinta lengua materna, entre ellas el español, la teoría rechazo-identificación (Branscombe, Schmitt y Harvey, 1999; Schmitt y Branscombe, 2002) se hace presente motivando a favor o en contra del aprendizaje del español según se muestra en la tabla que sigue:

CONTEXTO DE ETNIAS EN CONTACTO			
PAÍS HISPANOHABLANTE		PAÍS NO HISPANOHABLANTE	
GMA Español como lengua materna	GMI Español como LE	GMA Español como LE	GMI Español como lengua materna
La motivación hacia el aprendizaje de la lengua del GMI (no español en este caso) se puede favorecer si el GMA comparte variables propias de la IE del GMI	La PR proveniente del GMA que percibe el GMI afecta el aprendizaje de la lengua del GMA (ELE en este caso), pues el GMI tiende a una mayor identificación con su GMI y, por ende, con su lengua (no español en este caso) La motivación hacia el aprendizaje de la lengua del GMA (ELE en este caso) se puede favorecer si el GMI comparte variables propias de la IE del GMA	La motivación hacia el aprendizaje de la lengua del GMI (ELE en este caso) se puede favorecer si el GMA comparte variables propias de la IE del GMI	La PR proveniente del GMA que percibe el GMI afecta el aprendizaje de la lengua del GMA (sueco en este caso), pues el GMI tiende a una mayor identificación con su GMI y, por ende, con su lengua (español en este caso) La motivación hacia el aprendizaje de la lengua del GMA (Sueco en este caso) se puede favorecer si el GMI comparte variables propias de la IE del GMA

Tabla 3. Efectos sobre la motivación para un GMI o GMA en el aprendizaje del español en situación de etnias en contacto con distinta lengua materna, entre ellas el español

En la tabla 3 se aprecia que la motivación se mueve de distinta manera según se trata de GMI o GMA y según si se percibe o no el rechazo. De esta forma, por ejemplo, un GMI minoritario en España que no tenga el español como lengua materna, tendrá una baja motivación hacia el aprendizaje de la lengua del GMA (ELE) si percibe que éste (el GMA) lo rechaza.

Pasando a Suecia, a partir de 1994 se introduce la asignatura “*språkval*” (lengua optativa), que comprende una de las lenguas modernas (*moderna språk*) disponibles desde el año 6 hasta el último año de la enseñanza media (*gymnasium*). Las lenguas disponibles son: español, alemán, francés o una profundización del inglés. Conforme a un reciente informe de la Oficina de Estadísticas de Suecia (SCB, 2013), el porcentaje de elección de estas lenguas es el que se muestra en el gráfico que sigue.

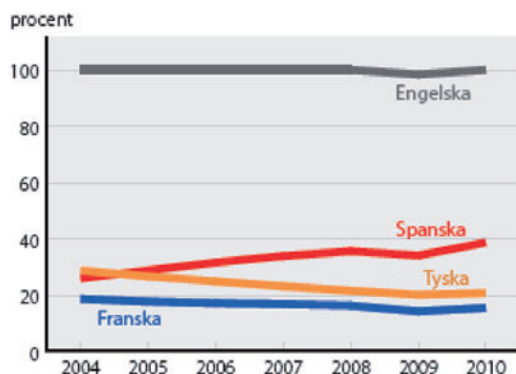


Gráfico 1. Porcentaje de elección de español, francés y alemán en la escuela básica

En el gráfico 1 se aprecia con claridad cómo el español es la lengua con mayor preferencia entre el alumnado, lo que llega incluso a la universidad, convirtiéndose así en una lengua elegida y usada por parte del GMA. A este hecho habría que agregar que se trata de la lengua materna de un grupo minoritario en Suecia (particularmente sudamericanos), lo que trae como resultado una lengua (español) utilizada por distintos grupos étnicos en contacto. Una parte del grupo mayoritario (GMA) y un grupo minoritario (GMI) hacen así uso de una misma lengua, donde las premisas son las diferencias en cuanto a competencia y motivación que corresponden a cada grupo.

Partiendo de la premisa que el español forma parte de la identidad étnica del GMI aludido, no resulta difícil concluir que, por una parte, se tienda a conservar dicha lengua y, por otra, que se recurra a ella como variable identitaria por parte de nacidos en Suecia de padres con el español como lengua materna, tal como se demostró en Sarmiento (2006). Cabría preguntarse cuál es la motivación del GMA sueco para elegir el español. Sin existir de momento un estudio profundo sobre dicha motivación, es recurrente leer o escuchar en la prensa la explicación que se ha elegido español porque “suena más bonito que otras lenguas”. Hay que destacar que se trata de una variable afectiva propia de la identidad étnica del GMI que tiene el español como lengua materna.

## CONCLUSIÓN

Conforme a los resultados obtenidos por Sarmiento (2006), las estrategias motivadoras en el proceso enseñanza/aprendizaje de ELE estarán condicionadas no sólo por el hecho de ser o no la lengua del GMA, sino que, básicamente, por una variable afectiva relacionada con la identidad étnica, donde la percepción del rechazo actúa decisiva-

mente, particularmente entre un GMI. La enseñanza de ELE o EL2 a un GMI que no tiene el español como lengua materna y donde el español es la lengua materna del GMA, exige del profesorado trabajar con las variables que aumenten el aprecio hacia el español, hacia las variables propias de la identidad étnica del GMA y, al mismo tiempo, desactivar la percepción del rechazo en el GMI. Esto no significa eliminar las variables propias de la identidad étnica del GMI, pues se entiende la identidad cultural en sentido ortogonal, lo que significa que el aumento de una identidad étnica no implica la disminución de la otra. El objetivo sería una supraidentidad donde la persona se sienta a gusto en ambas culturas y, por ende, con una actitud positiva hacia la lengua de ambos grupos étnicos. Al mismo tiempo, requiere la integración del alumnado perteneciente al GMI al sistema educacional donde participa el GMA, pues como ya se demostró esta es una variable que tiene una correlación negativa con la percepción del rechazo y, por ende, con la actitud hacia la lengua del GMA. Por otra parte, la situación no es la misma para quien aprende ELE como integrante de un GMA ya que en este caso la identidad étnica no se encuentra amenazada. La motivación en el GMA para aprender ELE, particularmente en los más jóvenes, estará relacionada a variables afectivas o de simpatía hacia el español antes que a fines utilitarios.

## BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I. (1988): *Attitudes, Personality, and Behavior*, Milton-Keynes, England: Open University Press.
- AJZEN, I. (1991): «The theory of planned behavior», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- AJZEN, I. (2001): «Nature and operation of attitudes», *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- AJZEN, I. (2005): «Theory of Planned Behavior», [en línea], [www.people.umass.edu/aizen/tpb.html](http://www.people.umass.edu/aizen/tpb.html), (accedida el 3 de noviembre de 2005).
- AJZEN, I. y M. FISHBEIN (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- AJZEN, I. y M. FISHBEIN (2000): «Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes», en W. Stroebe y M. Hewstone (eds.), *European Review of Social Psychology*, vol. 11, Chichester, England: Wiley, 1-33.
- AJZEN, I. y M. FISHBEIN (2010): *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*, New York: Psychology Press (Taylor y Francis).
- BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARTOLOMÉ, M. (2000): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- BRANSCOMBE, N.R.; M.T. SCHMITT y R.D. HARVEY (1999): «Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being», *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FISHBEIN, M. y I. AJZEN (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- GALLOIS, C., T. OGAY y H. GILES (2004): «Communication accommodation theory: A look back and a look ahead», en W. Gudykunst (ed.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA: Sage, 121-148.
- GILES, H y P. SMITH (1979): «Accommodation theory: Optimal levels of convergence», en H. Giles y R.St. Clair (eds.), *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell, 45-65.
- GILES, H., N. COUPLAND y J. COUPLAND (1991): «Accommodation theory: Communication, context, and consequence», en H. Giles, J. Coupland, y N. Coupland (eds.), *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1-68.
- ISAJIW, W. (1990): «Ethnic-Identity retention», en R. Breton *et al.* (eds.), *Ethnic Identity and Equality*, Toronto: University of Toronto Press.
- SARMIENTO, M. (2006): *La fórmula de tratamiento usted como marcador étnico del habla. Sus correlaciones con algunos factores de la tríada ecológica en contexto de etnias en contacto*, Doctoral Thesis in Spanish at Stockholm University, Sweden.
- SHEPARD, C.A.; H. GILES y B.A. LE POIRE (2001): «Communication accommodation theory», en W. Robinson y H. Giles (eds.), *The new Handbook of Language and Social Psychology*, New York: J. Wiley, 33-56.
- SCHMITT, M.T. y N.R. BRANSCOMBE (2002): «The meaning and consequences of perceived discrimination in disadvantaged and privileged social group», en W. Stroebe y M. Hewstone (eds.), *European Review of Social Psychology*, 1, 12, Chichester, England: Wiley, 167-200.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986): *La relevancia*, Madrid: Visor.

# *La anotación de las unidades informativas según su articulación en C-or-DIAL*

ALICE SEGATORI  
Università degli Studi di Firenze

## RESUMEN

El trabajo que se plantea a continuación nace de la voluntad de enriquecer C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente). Como C-Or-DiAL permite que cada profesor o estudiante haga el uso que desee de este recurso para la didáctica e investigación, con la intención de hacerlo crecer, se ha decidido aplicarle la *Teoria della lingua in atto* desarrollada por Emanuela Cresti y el Laboratorio Linguistico del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Firenze (*LABLITA*). La teoría de Cresti se basa sobre la entonación: la articulación de la información existe y esto se nota también a nivel perceptivo. C-Or-DiAL y la *Teoria della lingua in atto* son un ejemplo de trabajo hecho con la lengua oral para conseguir hacerla manejable para su estudio.

## I. C-OR-DIAL

C-Or-DiAL es un corpus de lengua oral espontánea de tamaño medio que contiene la transcripción de unas 10 horas de grabaciones que recogen una muestra de español en situaciones cotidianas. Mi trabajo es parte de un proyecto que se está concretando bajo la dirección de María Carlota Nicolás Martínez, la mujer que ha ideado C-Or-DiAL. El corpus representa un ejemplo de colaboración entre la profesora María Carlota Nicolás Martínez y el Laboratorio Linguistico del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Firenze (*LABLITA*). Después de nueve años de trabajo, a finales de 2011, lograron publicar C-Or-DiAL en la red. En esta sede no es posible dar cuenta de todo el proceso de elaboración de C-Or-DiAL, que consta de 240 archivos de textos anotados, por un total de 118.756 palabras. Por lo tanto, se remite su publicación en internet en el directorio de *LABLITA*<sup>1</sup>, donde se aprecia la entidad del corpus en los archivos.

C-Or-DiAL nace como respuesta a las exigencias que se fueron delineando en las clases de Lingua Spagnola impartidas a alumnos universitarios. En cuanto a los lugares y permisos de las grabaciones originales de C-Or-DiAL, Nicolás revela que, salvo tres, todas las grabaciones han sido hechas en Madrid y que quien grababa debía intentar que las grabaciones se hicieran sin que los hablantes lo supieran para conseguir la espontaneidad:

Gracias a este principio, respetado siempre que era posible, se consiguió que en conversaciones y diálogos familiares nadie supiera que estaba siendo grabado, salvo quien efectuaba la grabación que estaba a menudo presente. En todas las grabaciones hechas a escondidas se han pedido después los permisos para ser utilizadas en el corpus.

La decisión de hacer un corpus caracterizado por la espontaneidad, determinó que se

.....  
1. [http://lablita.dit.unifi/corpora/index\\_html/cordial/](http://lablita.dit.unifi/corpora/index_html/cordial/)

grabaran un gran número de conversaciones y diálogos espontáneos en ambiente familiar. La decisión de añadir entrevistas y grabaciones en otras situaciones se tomó en el momento en el que se pensó que también se podía ofrecer un tipo de habla real y espontánea, la cual diera además informaciones sobre temas culturales importantes para los estudiantes extranjeros. Por esta razón se hicieron las doce entrevistas a profesionales de ámbitos de trabajo muy diferentes. Todos ellos hablaron de su trabajo y de la relación de este con los cambios sociales de España en los últimos veinte o treinta años. Se hicieron también entrevistas para obtener recetas de cocina. Estas son grabaciones en las que ocho personas ofrecen a quien les graba sus mejores recetas, y han resultado conversaciones muy interesantes, no solo culturalmente, sino porque ofrecen la posibilidad de hacer un análisis comparativo de los distintos modos de hablar del mismo tema. Otras grabaciones tuvieron lugar en centros de trabajo, para dar una muestra de un modo de hablar en parte especializado. Podemos decir que estas grabaciones, junto con una que graba una reunión de copropietarios, son las únicas situaciones que tienen finalidades específicas. Otra pequeña cantidad de grabaciones se hicieron en clases y conferencias, son las menos espontáneas. También se grabaron charlas sobre un tema específico que, aunque tienen un tema determinado (el cine español, el Real Madrid, el Guadarramismo, la visita al taller de costura, la visita al Monasterio del Paular), al ser charlas dadas por personas muy próximas a quien graba, no se pueden considerar formales C-Or-DiAL no cuenta con una parte importante de lengua formal, puesto que se ha creído que hoy se accede con facilidad a una muestra importante de lengua formal, gracias a los programas de televisión y radio, y otros sitios en la red que contienen clases, conferencias, entrevistas, documentales, etc. La gran riqueza de este corpus está en las conversaciones grabadas, sin que lo sepan los hablantes, para C-Or-DiAL en ambiente familiar que reflejan una parte de la vida cotidiana y tratan de los temas más variopintos (Nicolás Martínez, 2012: 20-23).

## **I.1. LA MICROESTRUCTURA DE C-OR-DIAL**

La cabecera es la parte inicial de cada archivo de texto de C-Or-DiAL. Esta es la forma completa de la cabecera al abrir un archivo de texto:

(18) @Archivo: conv\_05\_ESTAS\_GRABANDO.wav  
@Título: estás grabando  
@Participantes: CAR, Carlota (mujer, C, 3, profesora, Madrid, vive en Italia desde hace 23 años); KIK, Kike (hombre, C, 3, Madrid); ANV, Ana (mujer, C, 3, encuadernadora, Madrid)  
@Relación entre los participantes: CAR es vieja amiga de ANV y KIK que son marido y mujer, también está su hijo Guille  
@Situación: a la hora de comer en casa de KIK y ANV, la grabadora está junto a la mesa de comer, CAR no ha dicho que la ha encendido  
@Tema: la grabadora está encendida para hacer una grabación a escondidas y uno de los participantes lo descubre  
@Palabras clave: hechos  
@Uso didáctico: A2  
@Nivel para la comprensión del texto: A2  
@Palabras nuevas: enchufar, engañar, botoncito, en tu contra  
@Funciones comunicativas: 1.2 pedir información, 3.11 preguntar por el estado de

ánimo y sentimientos y expresar estados de ánimo y sentimientos, 4.18 aconsejar y advertir, 2.22 prometer y comprometerse u ofrecerse para hacer algo  
@Observaciones lingüísticas: negación; tiempo imperativo  
@Duración y número de palabras: 00:00:27 – 116  
@Transcriptores y revisores: Carlota Nicolás Martínez  
@Grabación original: 05\_EN\_CASA\_DE\_KIKE\_Y\_ANA.wav, 2006, Madrid, 03:05:44 (Nicolás Martínez, 2012: 54-55).

De tales líneas se analizarán solo las que nos interesan para los fragmentos extraídos de las grabaciones de C-Or-DiAL que encontraremos en este trabajo. Al final de cada fragmento se pondrá la primera línea de la cabecera: “conv\_05\_ESTAS\_GRABANDO”. Las cuatro primeras letras minúsculas indican el tipo de texto:

Las cuatro letras que componen las siglas *aula*, *dial*, *conv*, *entr*, *trab*, *finp*, *sala* y *char* son la etiqueta que utiliza el informático para introducir y distribuir en estos dos campos los géneros discursivos de C-Or-DiAL: *Espontáneos privados (dial, conv)*, y *No espontáneos o públicos (entr, trab, finp y char; aula y sala)*. Se han introducido en el campo *Espontáneos privados* solo los diálogos y las conversaciones, que como se vio son los dos géneros que tenían el mayor grado de espontaneidad. Se han considerado textos *No espontáneos* los que tienen un tema prefijado, como las entrevistas, las charlas sobre temas específicos, las conversaciones con fin predeterminado y las conversaciones en el lugar de trabajo. Se consideran textos *Públicos* las conferencias y las clases (Nicolás Martínez, 2012: 59).

Además, sobre el nombre de la grabación que se encontrará en cada fragmento que citaremos, se dice que “El nombre se ha intentado que sea llamativo y relacionado con algo sobresaliente del texto, está escrito en mayúsculas. En ocasiones el nombre es seguido del número que indica su posición entre los fragmentos extraídos de la grabación original. Todo está unido con guiones bajos” (Nicolás Martínez, 2012: 158).

La transcripción sigue la cabecera de cada archivo de texto de C-Or-DiAL. La transcripción de C-Or-DiAL ha sido anotada prosódicamente. Por anotación prosódica se entiende el uso de marcas que indican los cambios tonales; se trata de barras y este modo de transcripción está basado en los estándares *CHAT* (Code for the Human Analysis of Transcript)<sup>2</sup>.

## 2. LA TEORIA DELLA LINGUA IN ATTO

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar la validez del análisis de la estructura de la información que Emanuela Cresti ha aplicado al italiano, al portugués y al francés empleando un corpus de español, es decir C-Or-DiAL. La teoría de Cresti tiene como punto de referencia el enunciado que es el equivalente de un acto ilocutivo. Para Cresti el enunciado corresponde a lo que se está haciendo mientras se habla. Hablar es hacer. Por lo tanto, Cresti define el enunciado modelo informativo que se constituye de diferentes unidades informativas. Cada unidad informativa es realizada por una unidad

.....  
2. *CHAT* es un formato estándar implementado tanto para los corpus de *LABLITA* como para C-Or-DiAL (Nicolás Martínez, 2012: 149-156).



tonal. Las unidades tonales equivalen a movimientos específicos de la frecuencia fundamental. La entonación es el resultado de variaciones de la frecuencia fundamental.

El *Comment* es la unidad necesaria y suficiente para dar información. De todas formas, existen otros grupos de palabras dedicadas a funciones informativas opcionales subordinadas a la función ilocutiva: *Topic*, *Lista de Topic*, *Apéndice*, *Inciso*, *Introducción Locutiva* y *Ayudas Dialógicas* (*Incípites*, *Fáticos*, *Alocutivos*, *Conativos*, *Expresivos* y *Conectores Dialógicos*).

## 2.1. EL COMMENT (COM)

Moneglia y Cresti aclaran que:

Se llaman COMMENT las unidades informativas con función ilocutiva. Como existen modelos tonales simples o complejos, formados por más unidades tonales, podemos decir que existen también enunciados simples o complejos: los enunciados simples se realizan con un solo COMMENT, y los enunciados complejos se realizan no solo con el COMMENT, necesario, sino que por lo menos con otra unidad de información<sup>3</sup> (Moneglia y Cresti, 1996: 17).

Las investigaciones de Firenzuoli nos hacen entender que: “La expresión que contiene una unidad entonativamente autosuficiente y conduce a la realización de un acto ilocutivo tiene un perfil prosódico de tipo *root*. Las unidades informativas que no son *comment* tienen diferentes valores funcionales y perfiles tonales distintos con respecto a los perfiles *root* (*prefix*, *suffix*, etc.)<sup>4</sup>” (Firenzuoli: 2000, 3).

Como muestran los trazados de F<sub>0</sub>: “Las unidades tonales se presentan con forma definida: de *sombrero* el comment, de *u* el topic, *plana* el apéndice” (Tamburini, 1998: 3-4).

## 2.2. EL TOPIC (TOP)

Firenzuoli y Signorini señalan que: “Un *topic* corresponde al campo de aplicación de la fuerza ilocutiva del *comment*. Un *topic* precede siempre al *comment*. Sin embargo, no tiene que ser necesariamente contiguo a la unidad de *comment* a la que se refiere. Un perfil de tipo *prefix* marca la unidad de *topic*”<sup>6</sup> (Firenzuoli y Signorini, 2002: 2).

Resumiendo, el *Topic* puede aparecer más veces en un enunciado y constituye un punto de referencia conoscitivo, un antecedente conoscitivo, una premisa semántica

3. La traducción es mía: “Chiamiamo COMMENT le unità informative con funzione illocutiva. Come esistono pattern tonali semplici o complessi, formati da più unità tonali, possiamo dire che esistono anche enunciati semplici o complessi: gli enunciati semplici sono realizzati da un solo COMMENT, e gli enunciati complessi sono realizzati oltre che dal COMMENT, necessario, almeno da un'altra unità d'informazione”.

4. La traducción es mía: “L'espressione che contiene un'unità intonativamente autosufficiente e porta alla realizzazione di un atto illocutorio ha un profilo prosodico di tipo *root*. Le unità informative che non hanno valore di comment hanno differenti valori funzionali e profili tonali diversi rispetto ai profili *root* (*prefix*, *suffix*, etc.)”.

5. La traducción es mía: “Come mostrano i tracciati di F<sub>0</sub>, le unità tonali hanno forma definita: a *cappello* il comment, a *u* il topic, *piatta* l'appendice”.

6. La traducción es mía: “Un *topic* corrisponde al campo di applicazione della forza illocutiva del *comment*. Un *topic* precede sempre, anche se non necessariamente in modo contiguo, l'unità di *Comment* cui si riferisce. L'unità di *topic* è marcata attraverso un profilo di tipo *prefix*”.



para la realización de la acción. El *Topic* es la principal unidad gracias a la que se articula la información del *Comment*; una función informativa conectada a la función ilocutiva del *Comment*.

### 2.3. EL APÉNDICE DE COMMENT Y EL APÉNDICE DE TOPIC (APC Y APT)

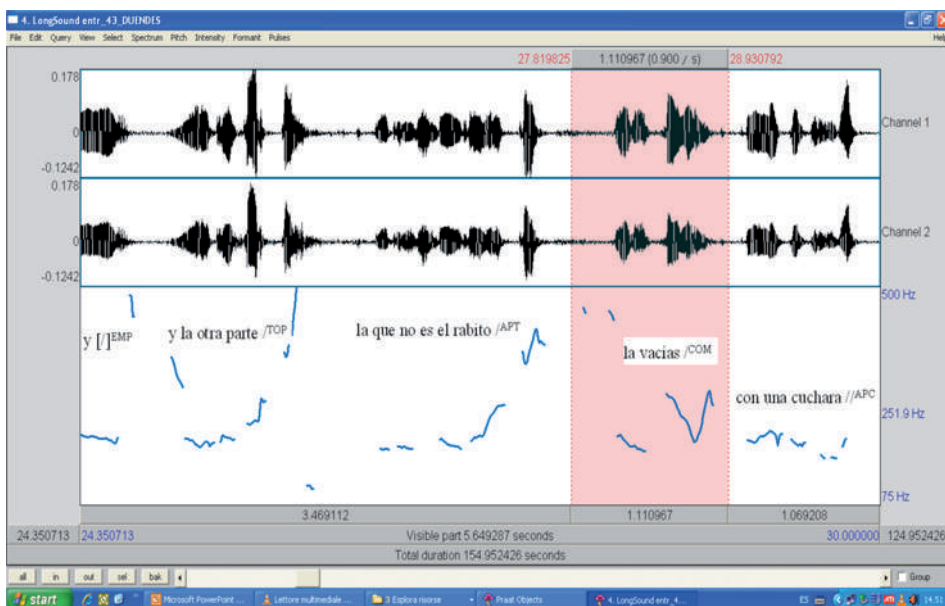
Cresti y Firenzuoli destacan que: “El apéndice constituye la integración textual de las dos principales unidades de información: comment y topic. Tiene funciones de compendio<sup>7</sup>. Los perfiles *suffix* corresponden a la realización de las unidades de apéndice. Un perfil de tipo plano, caracterizado por una bajada del tono de voz, identifica las unidades de apéndice<sup>8</sup>” (Cresti y Firenzuoli, 2002: 2-7).

### 2.4. EL ENUNCIADO

A continuación, se proporciona el ejemplo de un enunciado y de su curva melódica:

\*LUC: y [I]<sup>EMP</sup> y la otra parte /<sup>TOP</sup> la que no es el rabito /<sup>APT</sup> la vacías /<sup>COM</sup> con una cuchara //<sup>APC</sup>

([entr\\_43\\_DUENDES](#))



En este caso el enunciado se compone de cuatro unidades de información. La curva melódica nos muestra la forma de los perfiles tonales de las unidades informativas que

7. Esto quiere decir que pueden también no estar presentes en el enunciado porque no son indispensables para completar el significado del enunciado.

8. La traducción es mía: “L’appendice costituisce l’integrazione testuale delle due principali unità d’informazione: comment e topic. Ha funzioni di tipo compilativo. I profili *suffix* corrispondono alla realizzazione delle unità di appendice. Si identifica per le unità di appendice un profilo di tipo piatto, caratterizzato da un abbassamento del tono di voce”.

se han descrito hasta ahora (el *Comment* se presenta con forma de sombrero, el *Topic* con forma de u y los *Apéndices* con forma plana). Aquí el *Topic* representa la premisa de un *Comment* que expresa la fuerza ilocutiva de una instrucción. Además, como se puede observar, los *Apéndices* no son esenciales desde un punto de vista informativo para comprender el sentido de lo que el hablante quiere comunicar.

## 2.5. LA LISTA DE TOPIC (TPL)

Además del *Topic*, tenemos que hablar de la *Lista de Topic*: “La Lista de Topic es una cadena de Topic que forman un modelo de Topic<sup>9</sup>” (Panunzi y Gregori, 2012: 140)

La *Lista de Topic* se anota cuando las premisas del *Comment*, de su fuerza ilocutiva, pertenecen a la misma clase-categoría lingüística y se formulan recurriendo a la misma estructura. Los *Topic* de la *Lista de Topic* se encuentran juntos y no separados (la unidad tonal que expresa cada *Topic* que pertenece a la *Lista de Topic* es de tipo prefix).

Ejemplo:

\*MIG: &eh y por eso [//]<sup>EMP</sup> y por eso ya te digo que en cuanto que tuve ocasión /<sup>TPL</sup>  
y [//]<sup>EMP</sup> y tuve trabajo y eso /<sup>TPL</sup> iba a lo imprescindible allí //<sup>COM</sup>  
(entr\_26\_CONSERVADURISMO\_INDIGENA)

En la unidad subrayada se sobreentiende “en cuanto”: “y por eso te digo que en cuanto que tuve ocasión” - “y (en cuanto) tuve trabajo y eso”. Tenemos dos premisas temporales de un *Comment* que representa la narración de la historia de los estudios que un hombre ha realizado.

## 2.6. EL INTRODUTOR LOCUTIVO (INT)

Cresti constata que: “Entre las unidades de información se señalan los Introdutores Locutivos, que sirven sobre todo para indicar el discurso directo referido. La entonación de los Introdutores Locutivos se funda sobre una realización fonética no muy determinada y bastante breve<sup>10</sup>” (Cresti, 2000: 145-146).

Ejemplo:

\*PIU: / y entonces dijo /<sup>INT</sup> ¿ qué te [//]<sup>EMP</sup> os gustaría más el Liceo Francés /<sup>CMM</sup><sub>r</sub>  
o San [//]<sup>EMP</sup> o las &monj o San Luis de los Franceses ?<sup>CMM</sup><sub>r</sub>  
(conv\_66\_PUBLICO\_Y\_PRIVADO)

Como se nota, el discurso directo referido se indica mediante una “r” minúscula que sigue un guiñón bajo que a su vez sigue la etiqueta de la unidad informativa. Además del discurso directo referido, esta unidad informativa opcional precede también las enu-

9. La traducción es mía: “The Topic List is a chain of Topics forming a pattern of Topics”.

10. La traducción es mía: “Tra le unità d’informazione devono essere segnalati gli Introduttori Locutivi, che servono principalmente a segnalare il discorso diretto riportato. L’intonazione degli Introduttori Locutivi è fondata su una realizzazione fonetica non molto determinata e abbastanza breve”.

meraciones, las recapitulaciones, las ejemplificaciones, las explicaciones, las instrucciones, las aclaraciones y las opciones. Ejemplo:

\*ANT:/ entonces con esto /<sup>INT</sup> plas /<sup>CMM</sup> cortas /<sup>CMM</sup> y todo el mundo /<sup>CMM</sup> pues no puede hacer nada con el ordenador //<sup>AP C</sup> esta es una de las opciones //<sup>COM</sup> La otra opción es yyy esta

que [ /<sup>SCA</sup> que vais a ver ahora /<sup>INT</sup> yo por ejemplo /<sup>INT</sup> ¿ estáis viendo algo en la pantalla ?<sup>COM</sup>

\*XYZ: ( que sí que sí ) //<sup>COM</sup>

\*ANT: que es /<sup>INT</sup> eso //<sup>COM</sup> eso mismo ¿no? //<sup>COM</sup>

[\(aula\\_10\\_ORDENADOR\\_DE\\_TRES\\_FUNCIONES\)](#)

## 2.7. EL INCISO (PAR)

Según Firenzuoli y Tucci:

El Inciso es una unidad informativa que funciona como ayuda metalingüística. Los Incisos sirven al hablante para comentar de manera directa el contenido de su mismo enunciado, permitiéndole alejarse del punto de vista interno del enunciado. No participan de manera directa en la composición del enunciado, del que constituyen una interpretación o una instrucción lingüística dirigida al interlocutor. El Inciso se puede encontrar en cualquier posición del enunciado, excepto en posición inicial, pero puede aparecer también solo después de una breve unidad de Incipit. Una bajada del tono de voz (entonación de paréntesis) y una variación evidente de la velocidad de elocución señalan entonativamente el Inciso<sup>11</sup> (Firenzuoli y Tucci, 2002: 2).

Ejemplo:

\*MIG:/ en un mundo muy competitivo /<sup>COM</sup>

\*CAR: &mm //<sup>COM</sup>

\*MIG:/ competitivo por nada /<sup>PAR</sup> por unas miserias de órdago /<sup>PAR</sup> pero bueno /<sup>PHA</sup> competitivo //<sup>APC</sup>

[\(dia\\_32\\_A\\_DENTELLADAS\)](#)

## 2.10. LAS AYUDAS DIALÓGICAS

Las *Ayudas Dialógicas* son particulares unidades de información: no contribuyen a la construcción del contenido semántico del enunciado, sino que sirven para que la comunicación se desarrolle con éxito. Según sus funciones se diferencian en: *Incípites*, *Fáticos*, *Alocutivos*, *Conativos*, *Expresivos* y *Conectores Dialógicos*.

.....  
11. La traducción es mía: "L'unità informativa di Inciso ha funzione di ausilio metalinguistico. Gli Incisi servono al parlante per commentare in maniera diretta il contenuto del suo stesso enunciato, consentendogli di staccarsi dal punto di vista interno all'enunciato. Non partecipano in maniera diretta alla composizione dell'enunciato, di cui costituiscono un'interpretazione o un'istruzione linguistica volta all'interlocutore. L'Inciso può trovarsi in qualsiasi posizione all'interno dell'enunciato, fatta salva la posizione iniziale, ma può comparire anche solo dopo una breve unità di Incipit. L'Inciso è segnalato intonativamente da un abbassamento del tono di voce (intonazione di parentesi) e da una sensibile variazione della velocità di eloquio".

## 2.10.1. LOS INCÍPITES Y LOS FÁTICOS (INP Y PHA)

Las investigaciones de Cresti nos muestran que:

Los Incípites son las unidades dialógicas más frecuentes. Ocurren al comienzo del enunciado. El punto de vista de los Incípites explicita la voluntad del hablante de empezar un turno o de continuarlo. Los Fáticos después de los Incípites constituyen el instrumento más difundido de acompañamiento de un Comment, pero se dedican al control del buen funcionamiento de la comunicación y a asegurar el mantenimiento de la abertura del canal<sup>12</sup> (Cresti, 2000: 138-139).

Como observa Frosali: “Un alto pico de la  $F_0$  marca prosodicamente el Incipit, que tiene una duración breve y una intensidad fuerte. El Fático no es muy marcado prosodicamente, tiene una duración breve y una baja intensidad<sup>13</sup>” (Frosali, 2006: 3-4).

Ejemplo:

\*LOG:/ entonces /<sup>INP</sup> no hay absolutamente nada externa //<sup>COM</sup>  
([trab\\_68\\_DE\\_LUNES\\_A\\_VIERNES\\_7](#))

Ejemplo:

\*BRI: y &eh y Carmen las quiere mucho/<sup>COM</sup> ¿eh? //<sup>PHA</sup>  
\*CAR: sí //<sup>COM</sup>  
([dial\\_04\\_TIENE\\_CINCO\\_HIJOS\\_EN\\_ECUADOR](#))

Hemos constatado que los *Incípites* están solo al comienzo del enunciado, mientras que los *Fáticos* pueden ocupar cualquier lugar, sobre todo el final.

## 2.10.2 LOS ALOCUTIVOS (ALL)

Frosali ha verificado que:

El Alocutivo es prosódicamente aislado, a menudo lo sigue una breve pausa y se caracteriza por un movimiento descendente de la  $F_0$ . Léxicamente los Alocutivos son nombres propios, nombres que indican un particular papel social o familiar (*doctor, profesor, mamá*), pronombres personales (*tú, vosotros*), adjetivos calificativos afectuosos u ofensivos (*querido, estúpido*). El Alocutivo es una unidad utilizada para el control de la comunicación a través de una vocación directa del interlocutor<sup>14</sup> (Frosali, 2006: 4-7).

12. La traducción es mía: “Gli Incipit sono le unità dialogiche più frequenti. Essi occorrono in inizio di enunciato. Il punto di vista degli Incipit explicita la volontà del parlante di cominciare un turno o di proseguirlo. I Fatici dopo gli Incipit costituiscono lo strumento più diffuso di accompagnamento di un Comment, ma sono dedicati al controllo del buon funzionamento della comunicazione e ad assicurare il mantenimento dell'apertura del canale”.

13. La traducción es mía: “L'Incipit è prosodicamente marcato da un alto picco della  $F_0$ , ha una durata breve ma è forte la sua intensità. Il Fatico non è molto marcato prosodicamente, ha una durata molto breve e una bassa intensità”.

14. La traducción es mía: “L'Allocutivo è prosodicamente isolato, spesso è seguito da una breve pausa ed è caratterizzato da un movimento discendente della  $F_0$ . Gli Allocutivi sono lessicalmente costituiti da nomi propri, nomi indicanti un particolare ruolo sociale o familiare (*dottore, professore, mamma*), pronomi personali (*te, voi*), aggettivi qualificativi affettuosi o offensivi (*caro, stupido*). L'Allocutivo è un'unità utilizzata per il controllo della comunicazione tramite una vocazione diretta dell'interlocutore”.

Ejemplo:

\*CAR: hola guapo /<sup>ALL</sup>

\*BRI: era a las once ...<sup>COM</sup>

\*CAR: / si sabía [///]<sup>EMP</sup>

[\(conv\\_07\\_LLEGA\\_DE\\_LA\\_CONFERENCIA\)](#)

Los *Alocutivos* pueden aparecer en cualquier posición.

### 2.10.3 LOS CONATIVOS (CNT)

Cresti nos hace notar que: “Más raros que los *Alocutivos* son los *Conativos*, mediante los que se intenta conseguir una presión directa para que el interlocutor haga algo, desista de un cierto comportamiento o lo cambie<sup>15</sup>” (Cresti, 2000: 142).

Desde el punto de vista tonal: “El *Conativo* es prosódicamente marcado y se caracteriza por un movimiento ondulatorio descendente de la F<sub>0</sub><sup>16</sup>” (Frosali, 2006: 4).

Ejemplo:

\*CAR: oye /<sup>CNT</sup> que llama a tu madre por favor //<sup>COM</sup>

[\(conv\\_53\\_PUEBLIN\\_AGRADABLE\)](#)

Los *Conativos* se pueden encontrar en cualquier posición del enunciado.

### 2.10.4 Los *Expresivos* (EXP)

Frosali ha relevado que: “El *Expresivo* es prosódicamente muy marcado y se caracteriza por un movimiento ondulatorio ascendente de la F<sub>0</sub>. Los *Expresivos* desarrollan una acción de sostén con respecto a la que desarrolla el *Comment*, atribuyendo una caracterización expresiva al enunciado<sup>17</sup>” (Frosali, 2006: 4-8).

Ejemplo:

\*PIL: ¡uh! /<sup>EXP</sup>

\*CAR: yyy

\*PIL: / yo no emito opiniones yyy sobre familias < que no son las mías > //<sup>COM</sup> yyy

\*PIU: < yo sí /<sup>CMM</sup> yo sí /<sup>CMM</sup> yo sí > //<sup>CMM</sup>

[\(conv\\_51\\_CONSUEGROS\)](#)

.....  
15. La traducción es mía: “Ancora più rare delle unità di allocuzione sono quelle conative, tramite le quali si tenta di operare una pressione diretta sull’interlocutore perché faccia qualcosa, desista da un certo comportamento o lo cambi”.

16. La traducción es mía: “Il *Conativo* è prosodicamente marcato ed è caratterizzato da un movimento ondulatorio discendente della F<sub>0</sub>”.

17. La traducción es mía: “L’*Espressivo* è prosodicamente molto marcato ed è caratterizzato da un movimento ondulatorio ascendente della F<sub>0</sub>. Gli *Espressivi* svolgono un’azione di sostegno rispetto a quella svolta dal *Comment*, attribuendo una caratterizzazione espressiva all’enunciato”.

Los Expresivos pueden ocupar cualquier posición del enunciado.

## 2.10.5 LOS CONECTORES DIALÓGICOS

Por último, tenemos que presentar los *Conectores Dialógicos*: “El conector se realiza a través de una unidad prosódica cuyas características son: la duración larga, la forma del perfil prosódico (plano), la altura de  $F_0$  (más baja que los valores de la  $F_0$  de las unidades que conecta)<sup>18</sup>” (Acciardi: 2009, 72-73).

Ejemplo:

\*CAR: < es > +<sup>EMP</sup>

\*ROD: < ayer > me acosté con mucha angustia /<sup>COB</sup> porque /<sup>DCT</sup> yo qué sé /<sup>PAR</sup> porque se me va la vida también en [ʃ]<sup>SCA</sup> en [ʃ]<sup>EMP</sup> en hacer la cama /<sup>COB</sup> en la limpieza /<sup>COB</sup> en comer /<sup>COB</sup> en que viene mi hija /<sup>COB</sup> la nevera /<sup>COB</sup> < en lo ...<sup>COM</sup> ¿ sabes > ?<sup>COM</sup>

\*CAR: ¿ < tu hija va a > tu [ʃ]<sup>SCA</sup> va a verte ?<sup>COM</sup>

([dial\\_54\\_UN\\_PISITO](#))

Los *Conectores* son medios para la cohesión textual. Como nos sugiere el nombre, conectan los bloques informativos, las diferentes unidades informativas.

## 3. ¿POR QUÉ ES ÚTIL EMPLEAR C-OR-DIAL Y LA TEORIA DELLA LINGUA IN ATTO?

Como se ha podido observar, gracias a un corpus como C-Or-DiAL, cada estudiante tiene la oportunidad de asumir el papel del investigador cuyo objetivo es descubrir la lengua extranjera. A través de los ejemplos de anotación que se ha proporcionado, se desea que los alumnos potencien también su entrenamiento en la audición y se den cuenta de cómo los hablantes planean y organizan un mensaje, formulan enunciados y los articulan para que el receptor pueda percibirlos, comprenderlos e interpretarlos. Lo que se intenta hacer es que el alumno aprenda a escuchar el lenguaje prestando especial atención a la relación que se establece entre enunciado-interlocutores para que luego pueda llevar a cabo sus tareas comunicativas en la lengua que está estudiando de manera eficaz.

La entonación constituye una característica ineliminable del habla. Si no escucháramos las grabaciones que contienen todos los fragmentos que se han analizado, en muchas ocasiones podríamos creer que se trata de otras unidades. Y en estos casos, se comprende lo fundamental que es el papel que juega la entonación. El estudio entonativo da lugar a un aprendizaje que no es mecánico. Hemos observado que es verdaderamente interesante notar cómo cambian las anotaciones después de la audición de las grabaciones: son las características fónicas las que identifican las diferentes unidades lingüísticas. La función de la entonación es crucial, pues de no existir, la cadena sonora resultaría ininterrumpida e ininteligible para el oyente. La entonación cumple un papel

.....  
18. La traducción es mía: “Il connettore è realizzato tramite un'unità prosodica le cui caratteristiche sono: la durata lunga, la forma del profilo prosodico (piatto), l'altezza di  $F_0$  (più bassa dei valori della  $F_0$  delle unità da esso connesse)”.

claramente organizativo: proporciona al hablante recursos para hacerse entender por el oyente, y permite al oyente reconocer los bloques de información de acuerdo con el propósito de su interlocutor.

Con este trabajo se ha querido dirigir la atención sobre C-Or-DiAL y la *Teoría de la lingua in atto* porque se consideran aplicaciones metodológicas innovadoras en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. El alumno debe acercarse al idioma con todos los canales receptivos bien abiertos y debidamente estimulados mediante actividades que le permitirán comprender que lo que está estudiando le va a servir para hablar con gente hispana y ampliar su línea de acción en el mundo. Las grabaciones de C-Or-DiAL, de hecho, son textos auténticos y representan situaciones comunicativas provenientes de la vida diaria. C-Or-DiAL muestra los rasgos principales de la lengua oral para que los estudiantes la conozcan mejor, se sirvan de ella en las ocasiones en las que estén en contacto con hablantes de español. Además, la teoría de Cresti enseña que la entonación ayuda a entender mejor cómo se articulan los proyectos informativos.

Ejercitar la percepción auditiva es un paso necesario hacia la adquisición de la capacidad de comunicarse de manera eficaz. Hay que habituar a los alumnos a escuchar fragmentos grabados de la lengua oral espontánea y a reflexionar sobre lo que acaban de escuchar. El análisis que se ha proporcionado a lo largo de este trabajo hace que el estudiante reconozca la estructura del habla: los enunciados y las unidades que los componen. El punto de partida para el estudio de la entonación consiste en el reconocimiento de la existencia, en la cadena del habla, de variaciones de la intensidad de la voz. Hemos visto que el hablante produce intencionalmente estas variaciones porque dependen de actividades voluntarias correspondientes y que el oyente percibe tales variaciones. No se puede anotar una grabación sin escucharla pues el objetivo de las anotaciones es indicar los lugares de cambio tonal que delimitan las unidades lingüísticas que forman el habla. El conocimiento preciso de los mecanismos prosódicos resulta, en consecuencia, fundamental, porque mediante estos el hablante indica al oyente cuál es la información más relevante del enunciado, qué momentos requieren mayor grado de atención, qué partes del discurso son menos importantes, etc. Escuchar es un modo excelente de aprender un idioma: el ejercicio de anotación que hemos propuesto crea una costumbre de atención y reflexión ante cualquier situación comunicativa real<sup>19</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

NICOLÁS MARTÍNEZ, María Carlota (2012): *Corpus C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)*, Madrid: Liceus.

CRESTI, Emanuela (2000): *Corpus di italiano parlato*, Firenze: Accademia della Crusca.

ACCIARDI, Daniela (2009): «La subordinazione causale esplicita in un corpus di italiano parlato spontaneo», disponible en Lablita Publications, [en línea], <http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-SLI-2008-acciardi.pdf>

.....  
19. El audio de los fragmentos de grabaciones que hemos proporcionado se encuentra en el sitio [http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index\\_html/cordial/](http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index_html/cordial/)

- CRESTI, Emanuela y Valentina FIRENZUOLI (2002): «L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi», disponible en Lablita Publications, [en línea], [http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-02coll10\[1\].pdf](http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-02coll10[1].pdf)
- FIRENZUOLI, Valentina (2000): «Metodologie sperimentali per l'identificazione di profili intonativi di valore illocutivo a partire da un corpus di parlato spontaneo», disponible en Lablita Publications, [en línea], [http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-00bcollo2\[1\].pdf](http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-00bcollo2[1].pdf)
- FIRENZUOLI, Valentina y Sabrina SIGNORINI (2002): «L'unità informativa di topic: correlativi intonativi», disponible en Lablita Publications, [en línea], <http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-02coll11.pdf>
- FIRENZUOLI, Valentina e Ida TUCCI (2002): «L'unità informativa di inciso: correlati intonativi», disponible en Lablita Publications, [en línea], <http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-02coll12.pdf>
- FROSALI, Fabrizio (2006): «Il lessico degli Ausili Dialogici», disponible en Lablita Publications, [en línea], [http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-FabrizioFrosali\[1\].pdf](http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-FabrizioFrosali[1].pdf)
- MONEGLIA, Massimo y Emanuela CRESTI (1996): «L'intonazione e i criteri di trascrizione del parlato», disponible en Lablita Publications, [en línea], [http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-96collo7\[1\].pdf](http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-96collo7[1].pdf)
- PANUNZI, Alessandro y Lorenzo GREGORI (2012): «DB-IPIC. An XML database for the representation of information structure in spoken language», disponible en Lablita Publications, [en línea], <http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-07-Panunzi-Gregori-FINAL.pdf>
- TAMBURINI, Guido (1998): «L'ordine dei costituenti e l'articolazione dell'informazione in italiano: un'analisi distribuzionale», disponible en Lablita Publications, [en línea], [http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-97collo3\[01\].pdf](http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-97collo3[01].pdf)



# *Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/LE en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal*

ISABEL SOBRÍN SUEIRAS  
Recursos ELE / Escola Secundária de Loulé

## **RESUMEN**

Esta comunicación pretende trazar un sucinto mapa de la enseñanza/aprendizaje de la competencia pragmática en E/LE para aprendientes portugueses. Situados en el sistema educativo portugués, en enseñanza reglada y secundaria, haremos referencia a la situación actual y futura de la docencia de español en el país vecino.

Además del contexto de aprendizaje, en la enseñanza de una L2 intervienen otros muchos factores como la motivación de los aprendientes que tendremos en cuenta como la lengua materna y la cantidad y calidad de los materiales.

Desde una perspectiva intercultural, y a partir del Análisis de Errores (AE) de la Interlengua (IL) de los aprendientes, analizaremos tanto las interferencias como las transferencias positivas que se producen por la cercanía entre L1 y L2.

## **I. SOBRE LA ENSEÑANZA DE E/LE EN PORTUGAL**

### **I.1. DATOS OFICIALES**

Según la Consejería de Educación en Lisboa, había en el curso académico 2010-2011 unos 95.000 alumnos de E/LE en enseñanza no universitaria.

Esta cifra, que desde 1997 (año de implantación del E/LE en la enseñanza portuguesa) había venido creciendo sin parar, ha sufrido sin embargo en los tres últimos años un enorme descenso debido a dos razones fundamentales: los diferentes recortes que el *Ministério da Educação* (ME) ha implementado, a partir de la crisis económica, así como el escaso éxito de los alumnos de *continuação*.

Por una parte los centros educativos no ofertan el español en su currículo, para ahorrar costes en la contratación de personal, y por otra parte se ha demostrado que el aprendizaje de lenguas cercanas tiene también ciertas complicaciones añadidas con las que tal vez no contaban los aprendientes.

### **I.2. EL CURRÍCULO**

El español es, a día de hoy, la segunda lengua extranjera impartida en Portugal, en la enseñanza secundaria, solo por detrás del inglés en número de alumnos. Hasta el curso académico 2009-2010 se impartía en el *Tercer Ciclo de E. Primário* (7º, 8º y 9º Años de

escolaridad obligatoria, equivalente a 1º, 2º y 3º de ESO), a partir del curso 2010-2011 entra también en el *Segundo Ciclo* (5º y 6º Años, es decir, 5º y 6º de Primaria), aunque esta medida solo dura dos años porque en 2012 el gobierno decide eliminar todas las opciones de L2 excepto el inglés. En cuanto al *Ensino Secundário*, marco concreto de esta comunicación, el español es una asignatura optativa para 10º, 11º y 12º Años (4º de ESO y todo el Bachillerato o Formación Profesional).

Existen al menos cuatro opciones diferentes dentro de la misma segunda lengua (L2), veamos el ejemplo de Español Iniciación (A1-A2), y son: *Comunicar em Espanhol* (con una carga horaria semanal de 100', repartidos en clases de 50', para alumnos de Formación Profesional), *Espanhol* (con una carga horaria semanal de 150', para alumnos de Formación Profesional) *Espanhol 1 Formação Geral* (carga horaria semanal de 150', para alumnos de Secundário en general) y, por último, *Espanhol 1 Formação Específica* (carga horaria semanal de 315', para alumnos de Humanidades que tienen español como primera L2).

Lo mismo sucede con *Español Continuación* (B1-B2), opción que proporciona el *ME* para dar continuidad a aquellos alumnos que han tenido español como L2 en la enseñanza básica.

En cuanto a la distribución horaria, cada centro es soberano, pudiendo escoger entre convertirla en una asignatura de dos cursos (10º y 11º Años, lo que sería 4º de ESO y 1º de Bachillerato) o bien de tres (10º, 11º y 12º, es decir, 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato), teniendo siempre en cuenta que solo los alumnos de Humanidades, y dentro de aquellos solo los de Formación Específica, tienen la obligación de hacer el *Exame Nacional* (Selectividad) de español, siendo para el resto una prueba optativa.

La selectividad en Portugal se realiza en los centros no se lleva a cabo al finalizar el ciclo educativo, sino en 11º o 12º, dependiendo de la materia. La nota obtenida en ese examen (*Exames Nacionais*, realizados anualmente por todos los alumnos del país) hace media con sus resultados académicos y se convierte en una calificación final que los capacita para el acceso a los estudios superiores.

Hasta aquí he hablado de los alumnos y la organización del currículo, pero esta aproximación se quedaría corta si no incluyese a los profesores, de quienes aportaré algunos datos obtenidos de la Consejería de Educación en Lisboa (2007). Eran 267 en el curso 2006/2007 y son los únicos de todos los docentes de lenguas extranjeras que ejercen en Portugal cuyo perfil disciplinar universitario es monolingüe y no bilingüe (es decir que el resto lo son de portugués-francés, de inglés-alemán, etc.). De nuevo la Consejería de Educación (2010) aporta un dato que alerta sobre el voluminoso aumento de este grupo docente, que ha pasado a ser de 730 personas en el país en el curso 2009/2010.

En apenas tres años casi se había triplicado el número total de docentes, debido al aumento de alumnos, sin embargo, la universidad no conseguía generar suficientes especialistas, de manera que el *ME* luso se vio obligado a tomar ciertas medidas, entre las

que destacamos la capacitación profesional a un docente de cualquier lengua extranjera ya en servicio para dar clase de español con la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel C2. No creemos que sea necesario ahondar más en las implicaciones que estos hechos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y aún en la enseñanza de la pragmática.

### 1.3. FUNDAMENTOS DE ADQUISICIÓN DE LA LE/L2

#### 1.3.1. MOTIVACIONES DE LOS APRENDIENTES

De entre los tres factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una L2, Bestard y Pérez Martín (1992) colocan en primer lugar la motivación, y concretamente la motivación instrumental, en el caso de alumnos de enseñanza reglada y obligatoria, ya que el único objetivo al aprender la lengua es la superación de pruebas, es decir, obtener buenas calificaciones. En el caso de los alumnos portugueses no es diferente, y además, como veremos a continuación, el parecido entre la L1 y la lengua meta (LM) también condiciona en gran medida su aprendizaje.

En lo que respecta a mi experiencia docente en el país, las motivaciones que han expuesto mis alumnos responden completamente a este esquema, pues la mayor parte de ellos se deciden a cursar español o bien porque es más fácil que las otras LE opcionales (inglés, francés o alemán, según el centro) o bien porque quieren continuar estudios / trabajar en España en el futuro.

En cualquier caso se trata, como indican Gardner y Lambert (1972), en referencia indirecta tomada de Bestard y Pérez Martín (1992), de motivaciones instrumentales, y, aunque existe, se trata de un mínimo porcentaje el de los alumnos que se acerca a la lengua con cualquier tipo de motivación integradora.

#### 1.3.2. EL PORTUÑOL O LA INTERLENGUA FOSILIZADA

Retomo ahora las ideas de Neta en “Aprender español es fácil porque hablo portugués” (2000: 1), quien introduce un interesante concepto del que aún no se ha hablado, se trata del *portuñol*, pero no como variedad fronteriza, es decir, el sistema de comunicación utilizado por los hablantes de determinadas zonas limítrofes entre España y Portugal o entre Brasil y Colombia, Venezuela, Perú, etc. sino como *pidgin*, como estadio de interlengua (IL) fosilizado. El concepto *portuñol* existe en tanto que aplicado al primero de estos usos, en el segundo caso no es una realidad, o al menos no es una realidad de la que podamos sentirnos orgullosos los docentes, es decir, estoy en este punto en total desacuerdo con Neta (2000: 1) y no me parece una señal de progreso, ya que el *pidgin* es la manifestación de un estadio lingüístico inicial, propio de aprendices de L2 espontáneos, y que, al fosilizarse, da muestras de clara negatividad hacia la LM por parte de aquellos.

Si bien el empleo del término *portuñol*, y continúo hablando del *pidgin* y no de la variedad fronteriza, es justificado por algunos autores con razones histórico-culturales, así Ponce de León (2007) añade al ya comentado tema de la mutua comprensión entre

los hablantes, que el escaso interés prestado por los españoles a la hora de aprender portugués (percepción generalizada de los portugueses en su contacto con los turistas, viajeros, trabajadores y estudiantes españoles en su país) frena el posible interés que la lengua española podría despertar en los ciudadanos lusos.

### 1.3.3. FALSOS A1

La idea que se pretende comunicar bajo este epígrafe es que, en cierta manera, si nuestros alumnos deciden estancarse voluntariamente en el *portuñol* es porque, como a continuación veremos, son falsos aprendices.

El parecido lingüístico entre dos lenguas ha sido generalmente interpretado como un hecho positivo para el aprendizaje mutuo, así lo cree Natel (2003) cuando afirma que la proximidad entre ambas lenguas (español y portugués) facilita la comprensión de la LE y también el aprendizaje de aquella.

Éste es de tal manera un hecho consumado que los diferentes responsables de la programación de la asignatura en el sistema educativo portugués no universitario: Fernández López (2001; 2002b; 2002c; 2002d; 2004a y 2004b), Fialho y Montes (2008 y 2009), León (2006) y *Ministério da Educação* (1997) parten de ese principio y por ello no incluyen la subdivisión del Nivel Acceso (no existe el nivel A.1.1 sino que todos comienzan por A.1.2, o directamente A1), cosa que sí tienen en cuenta en los Niveles Plataforma (A2.1, A2.2), Umbral (B1.1, B1.2) y Avanzado (B2.1, B2.2) porque consideran que la cercanía entre ambas lenguas hace que los alumnos nunca sean auténticos principiantes.

Persigo en este punto alertar a futuros docentes ante esta situación, ya que el aparente dominio inicial de los alumnos es engañoso, y requiere, si se desea que pasen a la siguiente fase y no se estanquen en su aprendizaje, una enorme atención por parte del profesor, así como una buena dosis de motivación por parte de los aprendientes, que deberán ser en todo momento conscientes de su nivel.

## 2. SOBRE PRAGMÁTICA CONTRASTIVA EN CLASE DE E/LE PARA LUSÓFONOS

### 2.1. TEORÍA DE LA CORTESÍA

Siguiendo a Grande Alija (2006: 333), debemos tener en cuenta que entre la lengua de partida y la lengua meta de los aprendientes hay un sistema de cortesía diferente, así, la **cortesía positiva**, característica del español y que consiste en el refuerzo de la imagen del interlocutor, se caracteriza por la intromisión y la manifestación de muestras de confianza. Mientras que la **cortesía negativa**, modelo más estricto y al que se acoge el portugués, consiste en cambio en la abstención o contención del hablante respecto de su interlocutor, siendo la sobriedad y prudencia sus manifestaciones.

Por otra parte, tenemos que mencionar aquí los dos enfoques, en ocasiones causa de conflictos interculturales, que son la cortesía como norma social y la cortesía como

estrategia. Como indica Garrido Rodríguez (2006) la primera es el conjunto de normas sociales que adoptan los miembros de una sociedad y la segunda los mecanismos lingüísticos de que disponen los hablantes para evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores.

De la confusión entre ambos aspectos de la cortesía surgen errores pragmáticos, que pueden llegar a convertirse en estereotipos culturales, como sucede, por ejemplo, con la opinión generalizada que los portugueses tienen sobre lo “maleducadísimos” que somos los españoles porque tratamos a todo el mundo de tú y decimos palabrotas constantemente. Esto explica también los problemas que un aprendiente de portugués tiene para no caer en la sobreutilización de fórmulas de cortesía en saludos o despedidas y la subproducción del tuteo, ya que ambas son características de su L1.

## 2.2. INTERFERENCIAS Y TRANSFERENCIAS

### 2.2.1. FORMAS DE TRATAMIENTO

- Errores basados en una analogía simplista entre las dos lenguas:  
Tú/tu; usted/você; el señor/o senhor
- Errores por interferencia de la L1:  
Artículo + nombre: *el señor, la profesora, el colega*  
Subproducción del tuteo

### 2.2.2. DEÍCTICOS

- Pronombres personales:  
Sobreproducción pronombre sujeto: *yo canto, tú juegas, ustedes van*  
Subproducción de *nosotras/vosotras* (unido a la interferencia de “la gente”)<sup>2</sup>  
Desorden en la confluencia de pronombres de 1º, 2º y 3º personas: *yo y Luis vamos a la playa*
- Artículo definido:  
Confusión en el uso de la forma del artículo neutro y masculino singular. **El fallo**<sup>3</sup>: *Lo niño, lo coche, lo mi amigo, lo Luis*  
Sobreproducción y estandarización de la construcción artículo definido + antropónimo/topónimo: *lo mi/mio amigo*

### 2.2.3. EL IMPERATIVO

Sobreproducción de marcadores de suavidad por impresión de descortesía: Si hace el favor, por favor, haga el favor de...

.....  
1. Se trata en este caso de un fallo pragmático mixto, en parte por transferencia de la L1, donde es más común que en español el uso, y en parte por el propio sistema de enseñanza memorístico en el aprendizaje del paradigma verbal.  
2. En primer lugar porque en su L1 no hay flexión de género para los pronombres de la primera y segunda personas del plural. Además, para sustituir al pronombre de 2ª persona de plural en portugués se utiliza, especialmente en lenguaje informal la expresión “a gente”, que equivale a nosotros/as.  
3. El uso del artículo neutro es difícil de comprender para los portugueses ya que en su L1 no existe una forma parecida. Lo más común es que lo equiparen a la forma masculina singular de su paradigma, por analogía con el resto de las formas, así: O/A/OS/AS en portugués, son traducidos (calcados) por LO/LA/LOS/LAS.

Interferencias con los actos de habla indirectos en forma de disculpas anticipadas:  
Perdone/perdona

#### 2.2.4. Palabras malsonantes

El fallo pragmático se produce porque el hablante portugués interpreta las palabrotas no como una estrategia de cortesía positiva sino únicamente como insultos, palabras cuyo uso en portugués está limitado a lenguajes marginales y a personas de poca cultura.

Como ya referimos en su momento (Sobrín Sueiras, 2010), esto es así porque los aprendientes se enfrentan a la L2 con una carga cultural que arrastran de su lengua materna. Es difícil hacer que cambien de opinión, sin embargo forma parte de nuestro trabajo intentarlo y, por todos los medios que podamos tener a nuestro alcance, mostrar a los alumnos que en España no somos todos toreros o flamencas, ni tampoco comemos paella a diario, sin embargo casi todos decimos “tacos” alguna vez.

No entraré en disquisiciones sobre corrección lingüística, pero es evidente para un español que, a día de hoy, incluso los académicos de la lengua utilizan en ocasiones este tipo de palabras en sus escritos más informales, y lo hacen como una estrategia de cortesía positiva que indica la pertenencia de los hablantes a un mismo grupo, que existe confianza entre ellos, etc. En España se utilizan palabrotas con cierta impunidad excepto en ámbitos docentes o muy formales. Esto no quiere decir que todos los hablantes digan juramentos o votos por doquier, pero es una realidad que se usan. Y este aspecto debe ser explicado, a mi entender, a los aprendientes.

### 3. CONCLUSIONES

Para concluir, hemos analizado aquí las que creemos son las causas fundamentales del escaso éxito de los aprendientes de un nivel más o menos avanzado, que en parte tiene mucho que ver con la gran afinidad entre L1 y L2, y que ahora resumimos:

- Una motivación de aprendizaje instrumental.
- Las interferencias de su L1.
- La baja formación del profesorado.
- Los escasos conocimientos de su propia lengua y el monolingüismo mayoritario.

### BIBLIOGRAFÍA

- ARDILA, J.A.G. (2006): «Confianza y norma social en la cortesía lingüística», *Revista ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*, 20, 13-31, [en línea], [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6072/1/ELUA\\_20\\_01.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6072/1/ELUA_20_01.pdf)
- BESTARD MONROIG, J. y M.C. PÉREZ MARTÍN (1992): «Factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua», en J. Bestard Monroig y M.C. Pérez Martín, *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid: Síntesis, 33-40.

- BRAGA, D, A. CASTRO, V. PORTUGAL y S. VIGÓN ARTOS (2007): «Una propuesta para la enseñanza de PLE a hispanohablantes», en Gabriel Magalhães (coord.), *Relípes III- Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade. Actas RELIPES III, Salamanca - Covilhã 18-20 de abril de 2007*, 15-34, [en línea], <http://www.consispro.com/relipes/Pdf/ActasCongressoRELIPESIII.pdf>
- CABELLO DEL ROSAL, P.M. (2009): *Nota sectorial: la enseñanza del español en Portugal*, Lisboa: Extenda-Junta de Andalucía.
- CAMPOS, S.N. y E. RODRIGUES-MOURA (1999): «¿Formal o informal? he ahí la cuestión... las formas de tratamiento en la clase de E/LE para alumnos brasileños», en Tomás Jiménez Julia, M. Carmen Losada Aidrey y José F. Márquez Caneda (coords.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998*, 175-181, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0178.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf)
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN LISBOA (2007): *Informe sobre la situación del español en Portugal*, Lisboa, [en línea], <http://www.mec.es/sgci/pt/es/estudialespanol/PORTUGAL.pdf>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN LISBOA (2010): *La enseñanza de la lengua española en Portugal Curso 2009/10. Escuelas de Enseñanza Básica y Secundaria*, [en línea], <http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudialespanol/escuelas09-10.pdf>
- DUARTE, C.A. y S.N. CAMPOS (2000): «Pídeme lo que quieras, pero... Dime ¡por favor! Las dificultades pragmáticas de los aprendices brasileños al usar el imperativo en español», en Mariano Franco Figueroa *et al.* (coords.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999*, 73-78, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0071.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0071.pdf)
- FARIA, I.H. (2004): «O uso da linguagem», en M.H.M. Mateus, *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa*, [6ª edición, revisada y aumentada], Lisboa: Caminho, 55-84.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2001): *Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 10º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf)
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002): *Programa de Espanhol, Nível Continuação, 10º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/218/espanhol\\_cont\\_10.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/218/espanhol_cont_10.pdf).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002): *Programa de Espanhol, Nível Continuação, 11º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol\\_cont\\_11.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol_cont_11.pdf).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002): *Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 11º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol\\_inic\\_11.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004): *Programa de Espanhol, Nível Continuação, 12º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol\\_cont\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol_cont_12.pdf).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004): *Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 12º Ano*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol\\_inic\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol_inic_12.pdf).
- FERNÁNDEZ, M. (2003): «Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español», en Agustín Vera Luján (coord.), *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa. Actas del Coloquio de París*,



- Foro de lenguas europeas, París 7-8 de marzo de 2003*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_fernandez.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_fernandez.pdf).
- FIALHO, M.S. y T. MONTES IZCO (2008): *Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 5º-6º Anos*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/818/programaEspanhol5e6.pdf>.
- FIALHO, M.S. y T. MONTES IZCO (2009): *Programa de Espanhol, Nível Continuação, 7º-8º-9º Anos*, Lisboa: Ministério da Educação, [en línea], <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/824/ProgramaEspanhol3ciclo.pdf>
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M.C. (2006): «Cortesía y actos de habla en la enseñanza de ELE», en Alfredo Álvarez *et al.* (coords.), *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005*, 308-317, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0306.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf).
- GRANDE ALIJA, F.J. (2006): «La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales», en Alfredo Álvarez *et al.* (coords.), *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005*, 332-342, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0330.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf).
- LEÓN ACOSTA, J. (2006): *Programa: componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Espanhol*, Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional, Ministerio da Educação.
- LLORETCANTERO, J. (coord.) (2009): *Actas del III Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, Lisboa 26-28 de junio de 2008*, Consejería de Educación en Lisboa, [en línea], [www.educacion.es/external/pt/es/publicacionesymateriales](http://www.educacion.es/external/pt/es/publicacionesymateriales)
- MONTERO, H.J.F. (2007): «Lingüística contrastiva en una península democrática (1975-2006)», en Gabriel Magalhães (coord.), *Relípes III- Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade. Actas RELIPES III, Salamanca - Covilhã 18-20 de abril de 2007*, 377-422, [en línea], <http://www.consispro.com/relipes/Pdf/LivroRELIPES.pdf>
- NATEL, T.B.T. (2003): «La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?», en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (coord.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII congreso internacional de ASELE, Murcia 2-5 de octubre de 2002*, 825-832, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf)
- NETA, N.F.A. (2000): «Aprender español es fácil porque hablo portugués», *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 6/29, 46-56, [en línea], [http://www.cuadernoscervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html)
- OLIVEIRA, S.M. (2003): «Para além de Poder e Solidariedade: Uma retrospectiva sobre formas de tratamento em Portugal (1982-2002)», en Agustín Vera Luján (coord.), *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa. Actas del Coloquio de París, Foro de lenguas europeas, París 7-8 de marzo de 2003*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_michele.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_michele.pdf).
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2007): «A aprendizagem do espanhol», en M.L. Malato y F. Bacquellaine (coords.), *Portas fechadas? Janelas abertas: as saídas profissionais das línguas românicas*. Porto: Biblioteca Central da FLUP, 3 pp, [en línea], <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3158.pdf>
- SOBRÍNSUEIRAS, M.I. (2010): *Pragmática en ELE en la Enseñanza Secundaria en Portugal*, Memoria Fin de Máster, publicada en RedELE (nº 12 Biblioteca Virtual RedELE), [en línea], <http://www.meecd>



gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\_BV\_12/2011\_BV\_12\_19Sobrin.pdf?documentId=0901e72b80e191ed.

- SOBRÍN SUEIRAS, M.I. (2011): «Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de ELE en la enseñanza secundaria en Portugal», Comunicación presentada en el IV Congreso de Enseñanza de Español en Portugal, Évora, [en línea], <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>
- TORIJANO, J.A. (2008): «El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español», *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 26, 235-257, [en línea], <http://revistas.ucm.es/fll/02122952/articulos/DICE0808110235A.PDF>.
- VIGÓN ARTOS, S. (2006): «La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos», en Alfredo Álvarez *et al.* (coords.), *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005*, 658-669, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0656.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0656.pdf)



# *La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013<sup>1</sup>*

MALGORZATA SPYCHALA  
Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia

## RESUMEN

El objetivo fundamental de este artículo es presentar los criterios de la evaluación en el aprendizaje de lenguas extranjeras sin olvidar los problemas que pueden aparecer durante este proceso. Para empezar presentaremos el esquema de la competencia comunicativa que incluye competencias interculturales y que puede servir como punto de partida a la hora de construir un programa de enseñanza y una metodología, tanto de evaluación como de autoevaluación. Luego, analizaremos brevemente las nuevas tendencias relacionadas con la evaluación de las destrezas escrita y oral teniendo en cuenta las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Al final, describiremos el sistema de evaluación de los alumnos de ELE elaborado durante el proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia. Los modelos de la evaluación que vamos a mencionar son el fruto de tres años de trabajo de varios profesores, especialistas en lengua y cultura de ELE.

## I. INTRODUCCIÓN

Definir el concepto de la evaluación no es una tarea fácil, sobre todo, porque abarca distintos instrumentos, propósitos y funciones. Nosotros recurrimos a la propuesta de Cristina Alcaraz Andreu (2008: 116) que dice que “la evaluación es una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, incluyendo todos sus componentes en general.” La evaluación en la lengua extranjera tiene un carácter bastante específico ya que depende en mayor medida de un determinado concepto lingüístico relacionado con el funcionamiento de una lengua. Se trata también de los factores psicológicos que influyen en el proceso de cometer e identificar errores (Zawadzka-Bartnik, 1997: 156).

Según el MCER (2002: 177) cualquier sistema de evaluación debe caracterizarse por: *la validez, la fiabilidad y la viabilidad*. Una prueba es *válida* cuando analiza los conocimientos lingüísticos obtenidos en un contexto determinado, de acuerdo con los criterios antes especificados. *La fiabilidad* es un término técnico que pretende demostrar la objetividad y la consistencia de los resultados. Por eso las pruebas deben ser preparadas de acuerdo con las exigencias de un nivel concreto, por ejem-

.....  
1. Este artículo ha sido elaborado en cooperación con la Dra. Leonor Sagermann Bustinza de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan (Polonia), coorganizadora del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia, en el trienio 2010-2013.

plo A1, A2, B2, etc.<sup>2</sup> *La viabilidad* “tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y número de categorías que pueden manejar como criterios” (MCER, 2002: 178). Ramón Palencia del Burgo (1990: 227) añade que en caso de la viabilidad existen diferencias de tipo administrativo entre distintas pruebas a la hora de evaluarlas. Por ejemplo, durante una redacción libre el alumno escribe en un determinado tiempo y, la aplicación no ofrece dificultades. Lo que suele ser más problemático y laborioso es el proceso de corrección, aunque, a diferencia de la evaluación oral, la muestra de la prueba escrita se puede consultar y verificar en cada momento. Además, el alumno puede consultar la corrección del profesor junto con su examen como una prueba tangible de la calidad de su trabajo original (cosa que no es posible en caso de los exámenes orales, a no ser que sean grabados).

La expresión oral, en cambio, requiere mucha atención por parte del tribunal porque hay que valorar muchos elementos al mismo tiempo. Además, la falta de reproducción de la parte oral, la postura hacia el alumno y las distintas competencias tanto personales como académicas de los profesores pueden también influir en la subjetividad de la nota final<sup>3</sup>.

Teresa Bordón (2004: 17) recuerda que la evaluación puede ser: *cuantitativa* y *cualitativa*. La primera utiliza exámenes que miden el resultado de un proceso de aprendizaje y determinan el dominio de la lengua. El segundo tipo, la evaluación cualitativa (también llamada: educativa, pedagógica o alternativa) tiene como finalidad el análisis del discurso, observaciones de la clase, informes de los evaluadores, diarios o portafolios de los alumnos<sup>4</sup>. Aquí debemos hablar también de la autoevaluación que analiza el progreso individual del alumno en la adquisición de la lengua. Se trata de diagnosticar los puntos fuertes y débiles de su competencia comunicativa (Zawadzka-Bartnik, 2007: 162). La autoevaluación está directamente vinculada al trabajo autónomo del alumno que organiza por su cuenta el proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor y los materiales que tiene a su disposición. Sonsoles Fernández subraya que la autoevaluación sirve para aprender más y mejor:

Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase. De esa manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua (Fernández, 2011: 3).

.....  
2. En el caso de las Olimpiadas, los autores de los exámenes, tanto escritos como orales, se basan en las normas del examen final del bachillerato polaco de ELE (nivel avanzado) igual que en la escala de niveles de competencia lingüística descrita en el Marco Común Europeo.

3. El Ministerio de Educación de Polonia propone a los organizadores de las Olimpiadas en Polonia grabar los exámenes orales o introducir un observador *externo* que evalúe el trabajo de los tribunales. Este tipo de procedimientos, según el Ministerio, pueden ayudar a reaccionar de manera rápida y objetiva ante las reclamaciones de los alumnos o de sus padres.

4. En las Olimpiadas utilizamos los dos tipos de la evaluación. Medimos el dominio de la lengua y de otros conocimientos tales como literatura o cultura de España y de los países hispanoamericanos. También realizamos encuestas cuyo objetivo principal es dar opiniones acerca de la organización del concurso por parte de los participantes y sus profesores. También los dos grupos tienen la posibilidad de autoevaluarse a través de las preguntas relacionadas con la preparación a los exámenes.

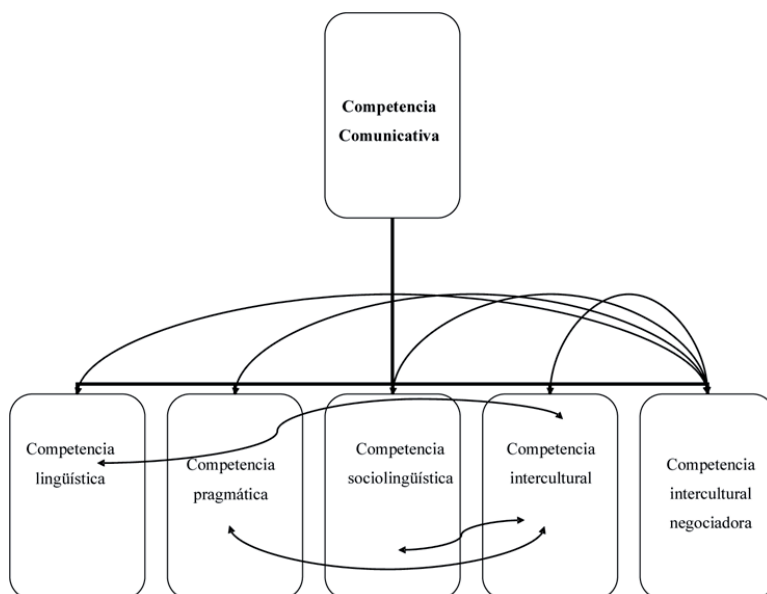
La autora añade que este tipo de tarea realizada por el alumno también ayuda al profesor a juzgar los progresos del alumno, ya que se trata ahora de una evaluación mutua o coevaluación.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La evaluación es un componente estrechamente unido al resto de los elementos que constituyen un programa de enseñanza de lenguas extranjeras. Ramón Palencia del Burgo (1990: 220) recuerda que los procedimientos de evaluación deben programarse al mismo tiempo que el resto de actividades del programa y deberían ser tratados como su parte fundamental. El mayor objetivo de la evaluación es proporcionar al alumno información sobre su progreso en la adquisición de *la competencia comunicativa*. Hay que subrayar que este *feedback* permite introducir, tanto por parte del profesor como por el alumno, las correcciones necesarias y, al mismo tiempo, modificar el sistema de aprendizaje.

En la enseñanza de idiomas lo que se evalúa es *la competencia comunicativa* que está integrada por varias competencias o subcompetencias. Según MCER (2002:13;107-127), *la competencia comunicativa* del usuario consta de los tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Los elementos o *competencias lingüísticas* son los conocimientos y las destrezas léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas. Los componentes sociolingüísticos se refieren a la sensibilidad hacia las convenciones socioculturales que existen en la comunicación intercultural. Entre ellas aparecen: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y el conocimiento de distintos registros, dialectos y acentos. Bajo las *competencias pragmáticas* se entiende el uso funcional de la lengua como también el dominio del discurso, su cohesión y la coherencia. Cada uno de estos elementos incluye conocimientos, destrezas y habilidades que se puede evaluar desde distintos puntos de vista. Sin embargo, tal como lo presenta MCER (2002: 177) la evaluación se basa sobre todo en la valoración del dominio lingüístico del alumno.

En nuestra opinión se debería ampliar el concepto de la competencia comunicativa y, al mismo tiempo, evaluar otras competencias que el MCER (2002: 99-127) denomina como las *competencias generales*. Entre ellas aparecen: el conocimiento declarativo (saber): el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural; las destrezas y habilidades (*saber hacer*); la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender. Los autores del MCER (2002: 106) también subrayan que para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales junto con la competencia comunicativa, o sea competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Nosotras hemos elaborado un esquema de la competencia comunicativa (Figura 1) que contiene dos competencias más aparte de las tres mencionadas por el MCER, que son: *la competencia intercultural* y *la competencia intercultural negociadora*.



*La competencia intercultural* se basa en la disposición de: *los conocimientos culturales, las habilidades* que ayudan a conocer y utilizar los elementos de otra cultura de una manera apropiada y *las actitudes* que son las capacidades de emitir respuestas positivas que se basan principalmente en la sensibilidad mostrada hacia otra cultura (Spsychala, 2008:580). *La competencia intercultural negociadora* permite negociar distintos significados culturales sobre todo desde el nivel B2 de conocimiento de una lengua. Se trata de un proceso interactivo que surge de la necesidad de resolver distintos problemas tanto de carácter discursivo o conversacional como institucional, personal y contextual. Las habilidades comunicativas y negociadoras pueden ayudar a los alumnos a llevar un diálogo intercultural respetuoso con el fin de llegar a un acuerdo integrativo –gano / ganas (Fisher, Ury, Patton, 2004; Spsychala, 2008; 2010). *La competencia intercultural negociadora* se une con otras competencias de distinta manera, dependiendo del contexto y del nivel de lengua. Sin embargo, *la competencia intercultural* puede ser desarrollada desde el nivel elemental debido a que desde el primer contacto con una cultura nueva el alumno debe ser sensibilizado a las diferencias culturales incluyendo los elementos pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua. En nuestra opinión, esta visión de *la competencia comunicativa* como veremos más adelante, los organizadores de las Olimpiadas de Español centran mucha atención en la evaluación de las destrezas interculturales.

En resumen, podemos decir que, tanto el concepto de *la competencia comunicativa* como las herramientas de medición, siguen evolucionando. La creación de los criterios de evaluación dependerá sobre todo del nivel de lengua, de la destreza que se quiera analizar y del contexto en que se realice una prueba. Nosotros analizaremos la destreza oral y escrita desde el nivel B2. También veremos que a la hora de elaborar los criterios de la evaluación se tomó en cuenta los elementos culturales constituyentes de la competencia comunicativa (véase Figura 1).

### 3. LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORAL Y ESCRITA

Las destrezas oral y escrita representan unos conceptos bastante complejos, sobre todo, desde el punto de vista de la evaluación. Empezamos con la expresión oral que resulta ser la más complicada a la hora de practicarla en clase y fuera de ella. El objetivo de la destreza oral es hacer la comunicación en el aula parecida a la real. Sin embargo, entre los problemas que lo impiden es el dominante papel del profesor y el uso del llamado *discurso escolar*. El alumno obedece las instrucciones del profesor que en general no se comunica con los alumnos sino exige que se responda a sus preguntas con respuestas ya conocidas. En muchos casos no se permite parafrasear, simplificar o modificar el mensaje. Estas estrategias impiden usar destrezas comunicativas naturales y reales.

Margarita Ravera Carreño (1990: 22) indica que, al preparar y realizar las actividades comunicativas, podemos dividir las en: la *expresión natural* y la *producción formal*. La primera consiste en la expresión espontánea y significativa. En este caso se da más importancia al contenido y no a la forma. En cambio, en la producción formal se centra la atención en las estructuras de la lengua. Los ejercicios son mecánicos y consisten en “pulir y mejorar la forma”. Recordemos que según MCER (2002: 74) durante la interacción oral, “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.” El documento, más adelante, especifica que en el nivel B2 el hablante debe comunicarse de manera espontánea, adoptando el nivel de formalidad adecuado y con un buen control gramatical. Como veremos, en el caso de los criterios de la evaluación de la expresión oral que funcionan en las Olimpiadas se valora más *la expresión natural* que la *artificial*. El alumno puede recibir más puntos por *la creatividad y originalidad* de su presentación (el contenido) que por sus *habilidades lingüísticas* (la forma).

Cuando hablamos de la evaluación de la destreza oral también debemos tener en cuenta las características personales de los alumnos. Estas habilidades específicas de los alumnos pueden influir de manera positiva o negativa a la hora de hablar en público. Durante el examen oral intervienen elementos que no se relacionan directamente con el dominio lingüístico. Seguramente, los alumnos que no tienen miedo de hablar en público mostrarán más fluidez, flexibilidad y facilidad para colaborar y negociar los significados con los miembros del tribunal. También, “el hablante puede hacer uso de la entonación, la acentuación y de aspectos paralingüísticos tales como la expresión corporal para comunicar su mensaje” (Gómez Casañ y Martín Viaño, 1990: 44). Este tipo de observaciones son las que se hacen durante los exámenes orales de la segunda y tercera etapa de las Olimpiadas. Los alumnos que pasan a la parte oral de la segunda etapa, en su mayoría, son alumnos superdotados con un nivel de lengua B1/B2 o mayor. Sin embargo, hemos notado que muchos de estos alumnos se bloquean cuando se encuentran delante del tribunal que está formado por los profesores de la universidad. Resulta que el estrés es tan alto que no son capaces de abrirse y llevar un diálogo natural y espontáneo. Graciela Vázquez (2000: 4) recuerda que “hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del *ahora* y del *aquí*. De ahí que resulte imprescindible plantearse algunas cuestiones que no tienen relación con lo

puramente lingüístico: los elementos de carácter emocional, los estilos de aprendizaje y las estrategias correspondientes”. Por eso, los organizadores de las Olimpiadas tratan de disminuir este alto nivel de tensión a través de distintas herramientas que se proporciona a los alumnos y a sus profesores durante la preparación para los exámenes. Entre ellos, basta mencionar la plataforma Moodle o varios tipos de talleres en los cuales los alumnos pueden consultar sus dudas o preocupaciones y practicar la expresión oral.

Cuando hablamos de *la expresión escrita* debemos decir que ésta requiere del alumno mucha más concentración en los aspectos formales. “La persona que escribe tiene que poner mucho cuidado en expresar sus ideas con claridad, siguiendo las convenciones de la lengua escrita y pensando en el receptor de su mensaje, ya que no puede clarificar el significado del mismo, al no obtener una respuesta inmediata” (Gómez Casañ y Martín Viaño, 1990: 44). Vale la pena añadir que en la expresión escrita el alumno puede consultar diccionarios, libros de texto y otros medios<sup>5</sup>. En la enseñanza de lenguas extranjeras la producción escrita desarrolla un papel importante ya que la mayoría de las pruebas se hace por escrito. Además, esta forma de demostrar conocimientos lingüísticos luego es más fácil de medir. Debemos recordar que la destreza escrita es adquirida al final de otras destrezas, tal como ocurre en la adquisición de la lengua materna. Se trata de una habilidad compleja que requiere mucha práctica y apoyo del profesor (Gajewska, 2011). Esther Barros Díez (2008: 200) subraya que *la expresión escrita* permite tanto al alumno como al profesor la observación del progreso del aprendizaje y de los errores que comete el alumno “por quedar perpetrados en un soporte gráfico”. Sin duda, este *feedback* ayuda al alumno a reflexionar y ser más consciente del tipo de errores que todavía comete. Por otro lado los criterios de la evaluación de la expresión escrita tienen que ser muy claros, detallados y objetivos. Se valora sobre todo la corrección formal, gramatical, léxica, ortográfica, de puntuación como también la fluidez y el modo de transmitir el mensaje, opinión, etc. (Cortés Moreno, 2000: 144). El MCER (2002: 82) describiendo la interacción escrita, en su versión general del nivel B2 subraya que el usuario “expresa noticias y puntos de vista con eficacia y establece una relación con los puntos de vista de otras personas”. En las Olimpiadas se evalúa la expresión escrita en las competiciones nacionales del tercer grado. El alumno debe escribir un texto argumentativo<sup>6</sup>. El esquema de la puntuación los presentamos en el siguiente apartado.

#### 4. LOS MODELOS DE EVALUACIÓN EN LAS OLIMPIADAS DE ESPAÑOL

Cada edición de las Olimpiadas de Español<sup>7</sup> consta de tres etapas. La primera,

5. En las Olimpiadas no se permite el uso de los diccionarios ya que, en la etapa final de las competiciones, se evalúa el nivel C1.  
6. Entre los temas de la redacción se puede mencionar por ejemplo: *La publicidad está presente en todas partes, ¿crees que los anuncios influyen en el ser humano? La inmigración creciente en los países desarrollados es un hecho. ¿Cuáles son los problemas y beneficios que este fenómeno conlleva en los países de acogida? Es lógico que los libros tradicionales vayan a desaparecer como consecuencia de la creciente popularidad de los libros electrónicos, más baratos y ecológicos.*

7. Las Olimpiadas de Español (en polaco: *Olimpiada Języka Hiszpańskiego*, [www.ojh.edu.pl](http://www.ojh.edu.pl)) son un concurso nacional de español para los alumnos de educación secundaria de toda Polonia. Es un proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación polaco y cofinanciado por la Unión Europea, en el marco del Fondo Social Europeo. Su objetivo es, entre otros: desarrollar en el alumnado el interés por la lengua española y por las culturas de los países hispanohablantes, ampliar sus conocimientos, dándoles la posibilidad de una noble rivalidad; desarrollar sus intereses y formar las habilidades de autoaprendizaje, así como estimular la actividad cognoscitiva de los jóvenes más dotados. Los laureados y finalistas de este concurso obtienen, según las regulaciones legales vigentes, derechos tales como: una nota de sobresaliente o de matrícula de honor del idioma español a fin de curso, exención del examen de bachillerato del idioma español con una nota de matrícula de honor y el hecho de que los resultados de sus méritos sean tenidos en cuenta en el proceso de admisión a las distintas Universidades, etc.



destinada a todos los alumnos interesados, sin excepción. Consiste en la resolución de un test, en formato electrónico o en formato papel, que evalúa los conocimientos de un material lingüístico de nivel A2/B1. El material lingüístico exigido no supera el contenido del temario propio de los programas de enseñanza del idioma español en las escuelas secundarias. Las competiciones se realizan en las escuelas de los participantes y los trabajos son verificados por las Comisiones Escolares de dichas escuelas, según las instrucciones enviadas por el Comité Organizador de las Olimpiadas. Para garantizar la *fiabilidad* de los resultados de la que hablamos en la introducción, los trabajos de los alumnos previamente seleccionados para acceder a la segunda etapa, como los de aquellos que obtienen como mínimo el 50% de la puntuación, son verificados una segunda vez por los representantes de los Comités Regionales<sup>8</sup>. De esta forma se evita que, a causa de un error humano, algún participante se vea perjudicado.

La segunda etapa consiste en la resolución de un test lingüístico de nivel B1/B2 (vía on-line) y de un test de conocimientos sobre los países de habla hispana. En base a esta prueba, realizada en formato electrónico, los participantes calificados para la parte oral realizan un examen sobre el conocimiento práctico de la lengua española y literatura hispanohablante. El temario de las materias evaluadas se actualiza anualmente. A las competiciones orales de la segunda etapa pasan los alumnos que obtienen el número de puntos necesarios en el test escrito de esta etapa, especificados por el Comité Central, después de conocer la distribución de los resultados en todo el país.

En la tercera etapa el grado de dificultad es mayor, ya que consiste en la resolución de un test lingüístico de nivel B2+/C1, la redacción de un trabajo de una extensión aproximada de una página y media, así como en pasar un examen oral sobre el conocimiento práctico de la lengua española, literatura hispanohablante y de conocimientos sobre los países de habla hispana. En el caso de la parte oral, el temario es el mismo que el de la etapa regional.

Según las directivas de Ministerio de Educación (Comisión Central de Exámenes), en los exámenes de selectividad de lenguas extranjeras se exige conocimientos, capacidad de comprensión auditiva, lectora, redacción de textos, interacción en una situación dada. Los exámenes de selectividad de ELE se dividen en dos niveles de dificultad con criterios de evaluación propios: el llamado “básico” y “avanzado” que equivalen, aproximadamente, a un nivel A2/B1 y B1/B2 del MCER, respectivamente. Además, está la modalidad de exámenes de selectividad para secciones bilingües que requieren un nivel B2+/C1. Hay que subrayar que el sistema de evaluación de las Olimpiadas de Español se basa, en gran parte, en las exigencias del examen final del bachillerato polaco. La primera etapa requiere conocimientos que corresponden al nivel básico, mientras que la evaluación oral de la segunda y tercera etapa combina los requisitos del nivel avanzado y del nivel exigido a las secciones bilingües (en polaco: *matura rozszerzona i dwujęzyczna*), con algunas modificaciones.

.....  
8. Únicamente en el caso de los tests resueltos en formato papel, a diferencia de los test realizados de forma electrónica y corregidos por un sistema informático de evaluación.

El examen oral de la tercera etapa de las Olimpiadas de Español, es el más complejo, ya que consta del mayor número de partes. Una, sobre lengua y literatura, en la que los alumnos conversan sobre uno de los temas generales (que eligen al azar, de entre un conjunto de temas) y presentan uno de los cuatro libros leídos, elegido por el tribunal, después responden las preguntas de los examinadores. La segunda parte, relativa a conocimientos sobre países hispanohablantes, consiste en que los alumnos eligen al azar, de entre un conjunto de papeletas, dos con una pregunta por cada materia: historia de los países hispanohablantes y cultura de los países hispanohablantes (según el temario de la edición en cuestión). Así, en la parte oral, se evalúa la presentación de un tema o respuesta a una pregunta escogida al azar, la participación en la interacción oral con el tribunal, la riqueza del lenguaje y la corrección lingüística. Para dar un ejemplo, a continuación, presentamos los criterios de evaluación del área de cultura e historia:

## CULTURA E HISTORIA

### **Presentación del tema (la respuesta a una pregunta de cada materia): máx. 10 puntos.**

**9 – 10 puntos:** presentación/respuesta completamente conforme con el tema y las instrucciones de la OJH; contenido rico y presentación polifacética del tema; presentación clara del tema; los conocimientos del alumno sobrepasan las informaciones enciclopédicas básicas; respuesta completa a las preguntas adicionales del tribunal.

**6 – 8 puntos:** respuesta completamente conforme con el tema y las Instrucciones de la OJH; contenido bastante rico aunque con una presentación unilateral del tema; estructura del discurso bastante correcta; a veces el alumno necesita la ayuda del tribunal.

**3 – 5 puntos:** respuesta parcialmente disconforme con el tema; contenido escaso que incluye sólo informaciones básicas o parciales; el discurso no tiene una estructura clara (p.ej. falta de desarrollo del tema); expresión dependiente; el alumno necesita ayuda del tribunal.

**0 – 2 puntos:** respuesta disconforme con el tema; discurso con contenido muy escaso, incoherente, caótico, o bien, falta de respuesta; expresión dependiente, "reproducida de memoria".

### **Participación en el diálogo con el tribunal: máx. 5 puntos.**

**4 – 5 puntos:** expresiones orales completamente conformes a las preguntas; contenido rico que demuestra un profundo conocimiento del tema y de las cuestiones relacionadas con él; respuestas completas y detalladas a las preguntas; capacidad para defender la propia opinión y argumentación lógica.

**3 puntos:** expresiones orales completamente conformes a las preguntas; contenido no tan rico aunque demuestra un conocimiento bastante bueno del tema y las cuestiones relacionadas con él; respuestas completas y detalladas a la mayoría de las preguntas; capacidad para defender/argumentar las opiniones presentadas, pero dicha argumentación es más bien unilateral.

**1 – 2 puntos:** expresiones orales parcialmente conformes a las preguntas; contenido

no tan rico y que demuestra un mal conocimiento del tema y las cuestiones relacionadas con él; falta de respuestas detalladas; argumentación escasa y no siempre lógica.

**0 puntos:** falta de conocimiento del tema; falta de respuesta a las preguntas; respuestas incomprensibles o disconformes con el tema; argumentación ilógica o falta de ella; falta de capacidad para defender las opiniones expresadas.

**Riqueza de lenguaje:**

**máx. 5 puntos.**

**4 – 5 puntos:** el alumno alcanza un nivel lingüístico B2 o superior, desde el punto de vista tanto de la complejidad de estructuras gramaticales como de la riqueza de vocabulario y su empleo adecuado en un contexto particular. El vocabulario y la fraseología son completamente conformes al discurso.

**3 puntos:** El vocabulario y la fraseología son completamente conformes al discurso, aunque no siempre precisos; las estructuras gramaticales no son variadas, sin embargo se sitúan, por lo menos, en el nivel B1.

**1 - 2 puntos:** vocabulario básico, repeticiones frecuentes, tanto de léxico como de estructuras gramaticales.

**0 puntos:** vocabulario escaso y estructuras gramaticales de un nivel inferior al B1.

**Corrección lingüística:**

**máx. 5 puntos.**

**4 – 5 puntos:** el alumno comete muy pocos errores lingüísticos en estructuras de niveles avanzados, pero en ningún momento éstos alteran la comunicación; expresión oral fluida, correcta en cuanto a la fonética y la entonación.

**3 puntos:** pocos errores gramaticales y/u ocasionales errores de léxico que no alteran la comunicación; fonética correcta.

**1 – 2 puntos:** errores lingüísticos numerosos que ocasionalmente alteran la comunicación. Uso de estructuras sintácticas demasiado simples; discurso de escasa fluidez; entonación y fonética parcialmente incorrectas.

**0 puntos:** numerosos errores lingüísticos, incluyendo algunos que alteran la comunicación; errores fonéticos básicos que dificultan la comprensión del discurso. Uso de estructuras sintácticas demasiado simples; discurso de escasa fluidez.

**Tabla:**

Contenido de la respuesta		Competencias lingüísticas	
Presentación del tema	Participación en el diálogo con el tribunal	Riqueza de lenguaje	Corrección lingüística
0 – 10 puntos	0 – 5 puntos	0 – 5 puntos	0 – 5 puntos

Podemos observar que los criterios de puntuación están explicados detalladamente<sup>9</sup>, lo que permite que los alumnos, al prepararse, hagan hincapié en aquellos elemen-

.....

9. En el caso de la selectividad de lenguas extranjeras las descripciones de los criterios son mucho más detalladas. No obstante

tos que se subrayan como importantes y mejor puntuados. El nivel exigido es bastante alto, por lo cual, el hecho de conocer los criterios puede ayudar a disminuir el estrés que a veces hace que los alumnos presenten exámenes por debajo del nivel poseído.

A diferencia del examen de selectividad oral de español en Polonia<sup>10</sup>, en la evaluación oral de la tercera etapa de las Olimpiadas no aparecen ejercicios que exijan la descripción de fotos o viñetas. Esto se debe a que los organizadores apuestan por el desarrollo de conocimientos sobre historia, literatura y cultura que enriquezcan al alumno, no sólo lingüísticamente, sino que también, lo aprendido sea un aporte a sus conocimientos culturales. En consecuencia, eso le permitirá hacer un uso real de la lengua y negociar los significados, tal cual lo explicamos en la parte teórica de este trabajo.

La siguiente tabla indica los criterios de evaluación de la prueba escrita a la que se someten los participantes de las competiciones de tercer grado de las Olimpiadas de Español.

Criterios de evaluación del texto argumentativo	Puntuación
<b>CONTENIDO</b>	
1. Contenido acorde con el tema. 2. Tesis formulada correctamente. 3. Presentación de un mínimo de 2 argumentos a favor y 2 en contra. 4. Conclusión completa.	5-4
1. Contenido parcialmente acorde con el tema. 2. Tesis incompleta. 3. Argumentación insuficiente, parcialmente, sin relación con el tema o sin desarrollar. 4. Conclusión parcial.	3-2
1. Contenido sin relación o poco acorde con el tema. 2. Tesis negligente o falta de tesis. 3. Falta de argumentación; argumentación sin desarrollar o sin relación con el tema. 4. Falta de conclusión	1-0
<b>ASPECTOS DE TEXTUALIZACIÓN</b>	
1. Plena cohesión del texto, se sigue un orden acorde con la idea principal del texto. 2. El texto consta de una introducción, desarrollo y conclusión. Las proporciones de cada parte guardan equilibrio entre sí. 3. Párrafos bien delimitados.	4
1. Cohesión parcial del texto, no siempre se sigue un orden acorde con la idea principal del texto. 2. Desarrollo fragmentario u omisión de una de las partes del texto. Falta de equilibrio entre las partes del texto. 3. Delimitación fragmentaria de los párrafos.	3-2

los examinadores de los tribunales de las Olimpiadas de Español tienen la formación y experiencia necesaria para realizar una evaluación objetiva y precisa.

10. En la evaluación oral de los exámenes de selectividad de lenguas extranjeras no se define el nivel y las tareas a realizar son las mismas para todos los alumnos. Durante la prueba oral se realizan tres tareas: un ejercicio de *roll-play*, la descripción de una fotografía y una actividad más compleja que consiste en elegir un elemento de varios dados, para, a continuación, argumentar el porqué de la elección y el rechazo de los restantes, en el contexto de la situación dada en la consigna.

1. Falta de coherencia. 2. Desarrollo fragmentario u omisión de dos partes del texto. Falta de equilibrio entre las partes del texto. 3. Falta de delimitación de los párrafos.	<b>1-0</b>
¡Atención! Si el número de palabras es menor de 200, el criterio de composición equivale a 0.	
<b>RIQUEZA LINGÜÍSTICA</b>	
1. Léxico variado y fraseología de un nivel avanzado. 2. Uso diversificado de estructuras sintácticas de un nivel avanzado. 3. Estilo uniforme, adecuado al contenido y al tipo de texto.	<b>5-4</b>
1. Léxico y fraseología de un nivel intermedio con pocas repeticiones. 2. Uso de estructuras sintácticas de un nivel intermedio con poca diversificación. 3. Estilo adecuado al contenido y al tipo de texto, con pocos errores.	<b>3-2</b>
1. Léxico y fraseología de un nivel básico con numerosas repeticiones. 2. Uso de estructuras sintácticas de un nivel básico con numerosas repeticiones. 3. Estilo inadecuado al contenido y al tipo de texto.	<b>1-0</b>
<b>CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
Los errores constituyen:	
del 0 al 5% del número de todas las palabras	<b>4</b>
por encima del 5 hasta el 10% del número de todas las palabras	<b>3</b>
por encima del 10 hasta el 15% del número de todas las palabras	<b>2</b>
por encima del 15 hasta el 20% del número de todas las palabras	<b>1</b>
por encima del 20% del número de todas las palabras	<b>0</b>
<b>Total:</b>	<b>18 puntos</b>

En la parte teórica del presente artículo hemos mencionado la gran importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje. Mediante la creación de la plataforma e-learning Moodle las Olimpiadas de Español han intentado ayudar a los alumnos en este proceso de análisis del progreso individual. Por ejemplo, gracias a los tests on-line el usuario puede autoevaluarse en cuanto a conocimientos de gramática, léxico y comprensión lectora. Asimismo, puede acceder a los temas de la parte escrita de la tercera etapa de cada edición, para practicar la destreza escrita y tener un referente del grado de dificultad y tipo de temas que aparecen en este tipo de evaluación. Actualmente, la plataforma e-learning Moodle constituye una fuente de más de 150 materiales complementarios, vinculados a los temarios de literatura, historia y cultura, cuyo número se ha ido incrementando a lo largo de las tres ediciones de la OJH. Entre ellos, se pueden encontrar entrevistas con expertos, transcripciones de chats y materiales de talleres que se centran en la explicación de algunos aspectos de literatura, cultura e historia que pueden suponer una mayor dificultad para los alumnos.

Cada participante puede prepararse, según sus aptitudes y posibilidades, para conseguir poco a poco, mejores resultados. La participación en diferentes ediciones de las Olimpiadas de Español es otro factor que puede facilitar la autoevaluación. Los alumnos que han participado varias veces han podido constatar, en cada oportunidad, cuáles son sus ventajas y desventajas, y en qué consisten sus propios puntos fuertes y débiles, lo que les ha incitado a esmerarse para mejorar sus resultados en los siguientes intentos.

## 5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la evaluación forma una parte integral de cada proceso educativo. En el caso del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras se evalúa la competencia comunicativa que, aparte de los conocimientos lingüísticos/gramaticales, debería contener competencias interculturales. Hemos comprobado que una buena evaluación puede influir de manera muy fructífera y motivadora en las actuaciones del alumno y su profesor. Y gracias a los instrumentos de la autoevaluación, el alumno empieza a planificar y organizar su aprendizaje con más rigor y disciplina. Lo notamos especialmente en el transcurso de las Olimpiadas del Español en las cuales participan alumnos por segunda o tercera vez consecutiva y cada año sus resultados son mucho mejores. Los expertos de las Olimpiadas han elaborado los criterios descriptivos de la evaluación de la expresión oral y escrita que responden a las necesidades de los alumnos y sus profesores. Este tipo de procedimiento facilita al alumno la preparación para el concurso porque desde el principio conoce los criterios y sabe en qué elementos debe concentrarse más para tener éxito.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ ANDREU, Cristina (2008): «Evaluación y motivación: una influencia recíproca», en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Martín (dirs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: ASELE, 116-122.
- BORDÓN, Teresa (2004): «Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales de la evaluación de segundas lenguas», *Carabela*, 55, Madrid: SGEL, 5-29.
- BARROS DÍEZ, Esther (2008): «Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita» en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Martín (dirs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: ASELE, 199-204.
- CHOMSKY Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press.
- CANALE, Michael y Michael SWAIN (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANALE, Michael (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», *Language and Communication*, London: Longan, 2-27.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica de español y segundas lenguas*, Barcelona: Octaedro, S.L.
- FERNANDEZ, Sonsoles (1998, 2011): «La autoevaluación como estrategia de aprendizaje», *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 13, 1-15, [en línea], [http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf)
- GAJEWSKA, Elżbieta (2011): *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie.
- GOMEZ CASAN, Pilar y María del Mar MARTÍN VIAÑO (1990): «La expresión escrita: de la frase al texto», en Sergio Sánchez Rodríguez (dir.) *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 43-63.

- HYMES, Dell (1972): «On Communicative Competence», en *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- KOMOROWSKA, Hanna (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- PALENCIA DEL BURGO, Ramón (1990): «La evaluación como diagnóstico y control», en Sergio Sánchez Rodríguez (dir.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana.
- RAVERA CARREÑO, Margarita (1990): «La expresión oral: teoría, tendencias y actividades» en Sergio Sánchez Rodríguez (dir.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 13-42.
- SPYCHALA, Małgorzata (2008): «La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de lengua española como lengua extranjera», en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Martín (dirs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: ASELE, 579-585.
- SPYCHALA, Małgorzata (2010): «Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego», en Mirosław Pawlak y Ewa Waniek-Klimczak (dirs.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań. Kalisz. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, 357-366.
- SPYCHALA, Małgorzata (2013): «Ewolucja struktury kompetencji komunikacyjnej: od kompetencji językowej do interkulturowej kompetencji negocjacyjnej» (en prensa).
- VÁZQUEZ, Graciela (2000): *La destreza oral*, Madrid: Edelsa.
- ZAWADZKA-BARTNIK Elżbieta (2007): «Stare i nowe problemy ewaluacji», en Maria Jodłowiec y Anna Niżgorodcew (dirs.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 153-166.





# *Propuesta de explicación de los significados metafóricos<sup>1</sup>*

SHIORI TOKUNAGA

Universidad de Nihon, Tokio (Japón)

## RESUMEN

Este artículo se trata de cómo se generan varios sentidos de una sola palabra en el marco teórico del Lexicón Generativo de Pustejovsky (1995), cuyo resultado se aplica al objetivo práctico, a la enseñanza de español como lengua extranjera en el aula, sirviéndose de un sistema de representación visual inspirado en el utilizado en el ámbito de la Lingüística Cognitiva. Como ejemplo, se tratarán los verbos de colocación *poner* y *meter*. Esta clase de verbos forma una subclase de los verbos de movimiento, que suelen ser polisémicos, por lo que los aprendices principiantes suelen tener cierta dificultad para interpretarlos.

## I. INTRODUCCIÓN

En una de las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera el aprendiz tiene que consultar el diccionario bilingüe para descifrar el significado de las palabras que no conoce y examinar detalladamente su definición, que puede contener distintas acepciones, para seleccionar un sentido apropiado que encaje en el contexto, en relación con otras palabras que coaparecen.

No obstante, nuestros estudiantes actuales tienen cierta dificultad de hacerlo, o sea, les cuesta consultar el diccionario y más encontrar la acepción apropiada de una palabra según el contexto. Se pueden suponer algunas razones para esta tendencia: por ejemplo, no están entrenados para usar el diccionario, por lo que no saben que las palabras pueden ser polisémicas o aunque lo saben, lo ignoran. El verbo *poner*, que es uno de los verbos de los que voy a tratar en este artículo, para ellos, siempre tiene que significar 'colocar algo en algún sitio', aun cuando no aparezca un complemento de lugar, porque es la primera acepción que aparece en los diccionarios. Así pues, fallan al interpretar frases como *poner la mesa* y *poner la tele*, en las que no existe el complemento de lugar puesto que el evento no se refiere a la colocación de objetos.

Ahora bien, los nativos y los que ya llevan cierto tiempo estudiando esa lengua no siempre tienen que consultar el diccionario al encontrarse con una palabra cuya acepción principal no encaje en el contexto y, pueden suponer el sentido adecuado teniendo en cuenta la combinación con otras palabras coaparecidas. Esto sugiere que las acepciones que puede aportar una palabra tienen en común cierta información básica o esencial, pues si no, sería imposible suponer el sentido más conveniente según el contexto.

.....  
1. Este trabajo es parte del proyecto de *Diccionario electrónico multilingüe de verbos de movimiento*, subvencionado por el MINECO, Gobierno de España (Ref. FFI2012-33807).

En este trabajo me gustaría presentar una hipótesis sobre esa presunta información contenida en el léxico que explicará cómo una palabra adquiere varios sentidos, en muchas ocasiones aparentemente diferentes. Esta hipótesis teórica se aplicará a un aspecto práctico, en concreto, a la enseñanza de lengua extranjera en el aula. Como he mencionado antes, nuestros estudiantes japoneses tienen dificultades para usar el diccionario; una explicación sobre cómo se desencadenan varios sentidos de una misma palabra, puede ayudarles, si no a dejar de consultar el diccionario, sí quizá a usarlo de forma más sencilla y eficaz. Para ello, tomaré como ejemplo los verbos de colocación, en concreto, *poner* y *meter*, que forman una subclase de los verbos de movimiento. El movimiento que denotan estos verbos lo experimenta el complemento directo, y el sujeto se interpreta como agente o causa que lo provoca.

La propuesta que voy a presentar se basa en una teoría relativamente nueva, el Lexicón Generativo de Pustejovsky (1995), y para su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera me serviré de un sistema de representación visual inspirado en el utilizado en el ámbito de la Lingüística Cognitiva.

Soy consciente de que hay estudiosos que consideran que estas dos teorías no son compatibles, en la medida en que el primero es un modelo que pone el acento en la lengua e insiste en que el comportamiento lingüístico se explica de forma interna, con independencia del conocimiento del mundo<sup>2</sup>; y la segunda es una corriente que se ocupa fundamentalmente sobre cómo se concibe el mundo y cómo se refleja ese conocimiento en la lengua. No obstante, a mi parecer, estas dos teorías no son incompatibles sino que comparten cierta información necesaria para analizar y hacer entender a los estudiantes la polisemia léxica, y parece posible aportar un nuevo punto de vista para la enseñanza de español como lengua extranjera. En este trabajo, no obstante, la integración entre ambas teorías es limitada, puesto que la propuesta teórica se sirve únicamente de los presupuestos del Lexicón Generativo, mientras que la propuesta de explicación para el aula hace uso de las herramientas de representación de análisis propias de la Lingüística Cognitiva.

Los verbos de colocación de los que voy a tratar son básicos y se enseñan en la primera etapa del aprendizaje de la lengua española. Además, suelen ser polisémicos, ya que denotan un evento familiar y concreto para nosotros, lo que satisface la condición de polisemia por parte de la lingüística cognitiva, en la que se define que cuanto más familiar es una palabra en nuestro ámbito cotidiano más implicaciones puede tener, porque es fácil de interpretar sin forzar demasiado la memoria y funciona como dominio de origen de la metáfora o punto de referencia de la metonimia, dos procesos productivos de nuevos sentidos junto con la sinécdoque<sup>3</sup>.

Así pues, considero que merecería la pena estudiarlos a fin de aplicar después los

.....  
2. No obstante, se puede decir que las informaciones contenidas en la Estructura de *Qualia*, uno de los niveles del léxico que propone el autor, se relacionan con el conocimiento del mundo, de las cuales hablaré más adelante.

3. Se confunden, a veces, la metonimia y la sinécdoque pero se diferencian en que esta es una figura retórica que consiste en la relación especie-género mientras que aquella consiste en la relación parte-todo. Por ejemplo, la frase de *ganarse el pan* es una sinécdoque en la que *el pan* se interpreta como *comida* (el pan es una especie de comida) mientras que la frase *faltan manos* es una expresión metonímica donde la palabra *manos* se entiende como *persona* (las manos son partes del cuerpo humano) (Matsumoto, 2003: 89-90).

resultados a la enseñanza de español para principiantes. Las razones son de tipo práctico: por un lado, como estos verbos se usan frecuentemente con varios sentidos, si los estudiantes los aprenden primero, podrán interpretarlos sin dificultad, lo que agradecería, al mismo tiempo que estimularía para aprender más, ya que cuando se encuentran con dificultades, tienden a perder las ganas de estudiar; y por otra parte, el saber cómo una única palabra genera varios sentidos, que tanto los nativos como los aprendices (una vez asimilado el procedimiento de generación) descodifican sin dificultad, les ayudaría a pasar a la siguiente etapa de estudio. En la etapa avanzada del aprendizaje, tendrán que enfrentarse con palabras que se usan con los sentidos menos comunes, no literales o figurados.

Pero antes de presentar un análisis sobre estos verbos, nos conviene ver brevemente la teoría del Lexicón Generativo, en la que se inscribe en mayor parte el presente estudio.

## 2. EL LEXICÓN GENERATIVO

Esta teoría parte del supuesto de que las palabras cuentan con definiciones poco especificadas, —según el término de Pustejovsky (1995), *infraespecificadas*—, que las capacitan para adquirir varios significados precisando huecos de información contenidos en ellas, en combinación con otros elementos que aparecen en el mismo contexto. Las informaciones contenidas en el léxico están codificadas en cuatro niveles de representación: la Estructura de *Qualia*, la Estructura Eventiva, la Estructura Argumental y la Estructura de Tipificación Léxica, de las cuales las primeras dos atañen al tema de este trabajo<sup>4</sup>.

La Estructura de *Qualia* implica cuatro aspectos fundamentales de la palabra: rol agentivo, rol constitutivo, rol formal y rol télico, que codifican respectivamente las informaciones sobre “cómo llega a existir el objeto”, “cuál es su constitución interna”, “en qué se diferencia formalmente de otros objetos en un dominio más extenso” y “para qué sirve”<sup>5</sup>.

En la Estructura Eventiva, por su parte, están codificadas las informaciones sobre el aspecto. Pustejovsky (1995) considera que los eventos no son entidades atómicas, sino que se pueden descomponer en diferentes fases, que se pueden focalizar mediante los distintos operadores aspectuales. De acuerdo con la estructura interna de fases propuesta por el autor, existen tres tipos de eventos, Estado <E[e]>, Proceso <P[e1...en]> y Transición <T[P+E]>.

.....  
 4. En La Estructura Argumental se codifica el número de argumentos de un predicado, el tipo semántico de argumentos lógicos y cómo se realizan estos sintácticamente. Pustejovsky propone cuatro tipos de constituyentes que forman parte de la definición del predicado: argumentos auténticos, argumentos por defecto, argumentos en la sombra y adjuntos auténticos. La Estructura de Tipificación Léxica —según la traducción de Batiukova (2008)—, por su parte, es una estructura en la que está codificado cómo se relacionan las palabras entre sí en el lexicón mental.

5. Veamos un ejemplo sencillo: el nombre *novela* contiene la información de que es un objeto [LIBRO] (rol formal), constituido por la [NARRACIÓN] (rol constitutivo); y existe por [HABER SIDO ESCRITO] (rol agentivo) con destino a [SER LEÍDO] (rol télico). Según qué rol se enfoca en combinación con otros elementos que coaparecen en el mismo contexto, varía la interpretación de esta palabra, lo que se codifica en la Estructura de Tipificación Léxica. Por ejemplo, si esta palabra se combina con el verbo *empezar* como se ve en *he empezado la novela*, se activa la lectura eventiva de la palabra, *leer* o *escribir* y la oración puede implicar ‘he empezado a escribir/leer la novela’ mientras que si se combina con el verbo *comprar*, se enfoca la lectura como objeto [libro].

Dentro del mismo modelo, existe otra propuesta de clasificación de las estructuras eventivas, la defendida por De Miguel y Fernández Lagunilla (2000), según la cual existen ocho clases de evento, y en concreto las transiciones se representan de la siguiente forma  $\langle T[P+L(L+E)] \rangle$ . Y voy a asumir que es esta la estructura de las transiciones porque visualiza con más claridad cómo es este evento, que abarca varios subgrupos de verbos transitivos, que pueden implicar o no un estado resultante en su fase final, y que pueden denotar un evento momentáneo o durativo, según cómo sea la fase de Proceso.

### 3. LA EXTENSIÓN DE SIGNIFICADOS DE LOS VERBOS DE COLOCACIÓN: *PONER* Y *METER*

Empezaremos por presentar cómo representan estos verbos el sentido de movimiento físico. Según Hijazo-Gazcón (2009), la distinción entre *poner* y *meter* se debe a la base del movimiento: si es una superficie lisa se utiliza *poner*, mientras que si se trata de un contenedor-recipiente, se utiliza *meter*.

Ahora bien, en la teoría del Lexicón Generativo, ambos verbos comparten la estructura eventiva: son una transición, que implica un cambio de estado o un cambio de lugar del complemento directo. La diferencia está registrada en la Estructura de *Qualia* de cada verbo. En este sentido, veremos primero la que corresponde al verbo *poner*: el rol agentivo de este verbo es [PONER\_ACT ( $e_1, x, y$ )] y su rol formal es [ESTAR\_EN ( $e_2, y, z$ )]<sup>6</sup>. Se considera que el rol agentivo no siempre se relaciona con la existencia de intención en el sujeto: en ocasiones es volitivo y en otras puede no serlo. En el rol formal está registrada la información de que el evento denota un cambio de estado resultante (nuevo estado). Y en el rol télico estará registrada la información de [MOVER ( $e_3, x, y, z$ )], que comparten todos los verbos transitivos de movimiento. Estos roles se relacionan con las fases de la Estructura Eventiva: el rol agentivo, con la parte de proceso de las transiciones, aunque en este caso, es un movimiento momentáneo, (por lo que no hay posibilidad de enfocarlo mediante el complemento dirigido por *a través de* o *por*, que denota Trayectoria); el rol formal, con la fase de estado resultante; en cuanto al rol constitutivo, hay discrepancias entre los investigadores<sup>7</sup> pero por falta de espacio me limito aquí a presentar mi hipótesis de que en este rol está codificada la información relevante a la Estructura Eventiva: los rasgos que se concretan desde el comienzo hasta el final del evento, y que se relacionará también con el rol agentivo y el formal, que se consideran como causa y resultado del evento denotado por el verbo. Así pues, se considera que en el rol constitutivo del verbo *poner* estará registrada la información de la siguiente forma [x ACT y] CAUSA [y ESTAR EN z]: la primera parte corresponde a la fase de Proceso y la última, a la de Estado resultante, y al mismo tiempo, la primera parte corresponde al rol agentivo, y la última, al formal. En cuanto a la fase de Proceso, aunque se considera que está implicada, no se visualiza en este caso, porque es muy breve<sup>8</sup>.

6. El signo  $e$  representa el evento y los  $x, y, z$  son variables que representan los argumentos del evento. Así por ejemplo, las fórmulas *poner\_act* ( $e_1, x, y$ ) y *estar\_en* ( $e_2, y, z$ ) se leen *x pone y* y *y está en z*, respectivamente.

7. Sobre este tema, véase Tokunaga (en prensa) donde se mencionan las ideas de Jackendoff (2002), Ono (2005) y Cano Cambroner (2009).

8. En Tokunaga (2013), consideré este rol como conjunto de los rasgos que se concretan desde el comienzo hasta el final del evento, o sea, la información que se relaciona con cada fase de la Estructura Eventiva que contiene el verbo. Así pues, en

En cuanto a su cuasi-sinónimo *meter*, el rol agentivo será [METER\_ACT (e<sub>1</sub>,x,y)], el formal, [ESTAR\_DENTRO DE (e<sub>2</sub>, y, z)] y en el rol constitutivo estará codificada la información: { [x ACT y] CAUSA [y ESTAR DENTRO DE z]}. Este verbo puede visualizar la fase de proceso por lo que en el constitutivo contiene la información de Trayectoria que se puede focalizar mediante un sintagma dirigido por *a través de* o *por*, como se observa en *meter {por la ventana/a través de un agujero}*, etc. La diferencia entre estos dos verbos se observa en su rol formal: en el caso del verbo *poner*, un sintagma dirigido por *en*, y en el caso del verbo *meter*, dirigido por *dentro de*, por lo que el primer verbo no necesita tener como Meta un contenedor-recipiente mientras que el segundo sí.

Estos dos verbos comparten ciertas acepciones; por ejemplo, el verbo *poner* también puede usarse cuando se mete algo en la nevera, *Pon la leche en la nevera*. Pero el destinatario que requiere el verbo *meter* es más restringido que el del verbo *poner*, ya que el de *meter* tendrá que ser un contenedor-recipiente mientras que el de *poner* no tiene esta restricción: puede ser un contenedor-recipiente y también puede no serlo. Además, ambos verbos pueden significar ‘causar algún sentimiento’ pero su estructura es diferente: en caso del verbo *poner*, ese sentimiento se realiza mediante un adjetivo, como se ve en *Mis niños me ponen nerviosa* y el que sufre este cambio se realiza mediante el complemento directo<sup>9</sup>, mientras que con el verbo *meter*, el sentimiento se realiza mediante un sustantivo y el que lo sufre, mediante el complemento indirecto, como se ve en *mi novio me metió el miedo en el cuerpo con esas historias*.

Ahora bien, comparando las acepciones que aportan ambos verbos, se observa que el verbo *poner* es más polisémico que el verbo *meter*. Las acepciones no esenciales que aporta el verbo *meter*, de hecho, se derivan de su sentido esencial, ‘colocar algo dentro de un contenedor-recipiente’, que funciona como dominio de origen de la expresión metafórica, y por transferencia de imagen, podremos reinterpretar sin dificultad las oraciones como *meter el bajo a los pantalones*, *meter una mentira a alguien*, *meter a alguien un par de tortas: los pantalones y alguien* se reinterpretarán como contenedores-recipientes.

Pero las acepciones que presenta el verbo *poner* no podrán tener una explicación tan sencilla: las frases sin el complemento de lugar, *poner la mesa, la tele, la radio*, etc., aparecen ya en los manuales para principiantes y les provocan cierta dificultad, puesto que no se deducen de su significado básico. Entonces, ¿cómo enseñarles este verbo? Supongamos que el sentido esencial del verbo *poner* es ‘dejar alguien/algo en una situación nueva’ y la ‘situación’ se podría interpretar tanto de ‘estado’ como de ‘lugar’ según el contexto en el que aparece. Si aparece un complemento de lugar, como *poner la mesa en el centro del comedor*, *poner* se interpreta con su sentido esencial de ‘colocar’, porque la situación se puede entender como ‘lugar’ y la *mesa*, como objeto físico que se

---

el rol constitutivo de un evento de transición estaría registrada la información: *Trayectoria, Meta y Lugar* que corresponden respectivamente a las tres fases que contiene esta estructura eventiva: *Proceso, Logro y Estado*. Siguiendo la misma línea, propongo en este trabajo la nueva representación inspirada en la Estructura Léxica Conceptual (Jackendoff, 1990; Kageyama, 1996, entre otros) para que se vea con más claridad las relaciones entre las fases del evento.

9. Aunque hay una discusión de que si es complemento directo o indirecto. En español a veces es difícil distinguir entre el complemento directo y el complemento indirecto, lo que nos provoca una confusión a los no nativos. Por ejemplo, los verbos *encantar, interesar, molestar*, se registran como transitivos en los diccionarios por lo que en principio regirían el complemento directo y se diría así como *a María la encanta ir de compras*. No obstante, los nativos suelen reconocerlo como intransitivo y dirían *a María le encanta ir de compras*. Así pues, es otro tema confuso en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

puede colocar, materializando su rol formal. En cambio la expresión *poner la mesa* sin complemento de lugar no se puede interpretar de igual modo. En este caso, la situación nueva tendrá que encontrarse en el objeto directo, *mesa* ya que no hay otro elemento aparte del sujeto agente, que realiza la acción de *poner*. En ese caso, ¿qué situación nueva se podría suponer? Mi propuesta es que en este caso, se materializa el rol télico del nombre *mesa*. Los otros roles de la palabra no se pueden activar mediante el cambio de estado que implica el verbo: el agentivo es [FABRICAR], las informaciones contenidas en el constitutivo serán sobre la materia, la forma, etc., y el rol formal es un [OBJETO FÍSICO], que se visualiza cuando aparece el complemento de lugar; en consecuencia, el único rol que se puede materializar es el télico, donde se registra la información de para qué existe el objeto. Y aunque se suponen varios objetivos de una *mesa*, el primero será [USARSE PARA LA COMIDA] y si se activa este rol, la expresión significa que hay un cambio de estado en la mesa, que pasa de no estar preparada para la comida a estar preparada, de donde deriva el sentido de ‘preparar la mesa para comer’. Lo mismo se observa en las frases como *poner la tele*, *poner la radio*, etc. en cuyo rol télico está registrada la información de que para usarlo, tiene que activarse y sufrir un cambio de estado de [no estar] a [sí estar]; en el caso de la televisión, de [no estar encendido] a [estar encendido] para que se active la función inscrita en el rol télico<sup>10</sup>.

#### 4. APLICACIÓN DEL ANÁLISIS BASADO EN EL LG A LA ENSEÑANZA: UNA PROPUESTA

De lo que acabamos de ver, se podría decir que en el marco teórico del LG se explica cómo un verbo obtiene varios sentidos, lo que se consigue enfocando la fase de estado resultante de la estructura eventiva, en combinación con los otros elementos en el contexto, según los cuales se enfoca un rol diferente de la Estructura de *Qualia* del complemento directo, que también puede aportar varios sentidos. Sin embargo, una explicación de este tipo es inconcebible en el aula de español como lengua extranjera. Así pues, propondré un sistema visualizador propio de la Lingüística Cognitiva para intentar hacer entender a los estudiantes la polisemia de estos verbos.

**PONER:** Agente o causa que provoca un cambio de estado de un objeto. → **el objeto está en un estado nuevo.**



rol formal [ESTAR\_EN] : se relaciona con un nuevo estado (FOCO) <T[P+L(L+E)]><sup>11</sup>

**Sentidos comunes mínimos<sup>12</sup>:** ‘colocar’ (*poner la leche en la nevera*, etc. – se requiere la

10. Este sentido del verbo *poner* solo se obtiene cuando se combina con los objetos que requieren un cambio de estado para que se materialice su rol télico: por ejemplo, con objetos como *libro*, *revista*, etc., que no necesitan sufrir un cambio de estado para activar su función, el verbo *poner* no aporta este sentido y solo se usa con el sentido de *colocar*, ya que no tendría ningún sentido la frase sin complemento de lugar.

11. La fase en negrita es la fase enfocada.

12. Lo que estoy intentando no es buscar o presentar equivalentes del verbo sino presentar los sentidos comunes mínimos que subsumen varias acepciones que puede aportar el mismo. Así pues, aunque soy consciente de que, por ejemplo, el equivalente del verbo *poner* en la frase de *ponerme una caña* no es *dar* sino *servir*, he clasificado este sentido bajo el de *dar* junto

focalización del rol formal [OBJETO] del complemento directo); ‘desempeñar la función a que está destinado’ (*poner la mesa, poner {la tele/la radio}, poner la ley*, etc.); ‘estar en un estado nuevo’ (*poner a alguien nervioso*, etc.); y ‘dar’ (*ponerme una caña, ponerte un SMS*, etc.)

**METER:** colocar un objeto en el contenedor-recipiente. → el objeto está dentro del contenedor-recipiente. → no se ve desde fuera. → el cambio de estado se refiere a que el objeto está dentro de algo/alguien.



rol formal [ESTAR\_DENTRO DE ]: se relaciona con un nuevo estado (FOCO) <T[P+L(L+E)]>.

El contenedor-recipiente se reinterpreta como lugar o algo/alguien que recibe un objeto.

**Sentidos comunes mínimos:** ‘colocar un objeto dentro de un lugar (→ algo/alguien)’ (*meter a alguien en la cárcel, meter el bajo a los pantalones*-en este caso, el bajo es una parte de los pantalones-, etc.), ‘ocasionar o provocar algo a alguien’ (*meter una mentira a alguien, meter a alguien un par de tortas, meter el miedo a alguien*, etc.)

## 5. CONCLUSIONES

He empezado este trabajo refiriéndome a las dificultades que tienen nuestros estudiantes japoneses para interpretar las palabras polisémicas. He presentado cómo se explica en el marco teórico del Lexicón Generativo de Pustejovsky que una palabra tenga varias acepciones aparentemente independientes, tomando como ejemplo dos verbos del grupo de los de colocación, *poner* y *meter*. La propuesta de este trabajo es la de que, en realidad, los distintos sentidos que presenta una palabra se relacionan entre sí porque de no ser así, sería imposible que los nativos y los no nativos con cierto conocimiento de la lengua en cuestión sean capaces de interpretar las expresiones nuevas o desconocidas según el contexto sin esfuerzo; aquí he defendido que las diferencias entre acepciones surgen de la combinación con otros elementos o de cómo sea la fase de la Estructura Eventiva en que se pone el foco; para proporcionar una explicación accesible al estudiante principiante en el aula, me he servido de una representación visual que hace uso de esquemas propios de la Lingüística Cognitiva, a través de la cual se puede ver cómo el estado resultante que denota cada verbo enfoca una fase diferente del movimiento del objeto, lo que, en combinación con otros elementos del contexto que coaparecen con el verbo, desencadena sus diversos sentidos o acepciones.

Lo que he intentado mostrar en esta comunicación constituye una mera propuesta de cómo se puede aplicar la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Para que se ponga en uso, hará falta más estudio tanto en el campo teórico como el práctico.

---

con otros sentidos que aporta el verbo *poner* así como *enviar*. Asimismo permítanme ignorar la diferencia sintáctica entre los verbos transitivos y los intransitivos, porque lo que se enfoca en este trabajo es encontrar la información básica o esencial que contienen los verbos, de la que se generan varias acepciones que puede aportar un verbo.



## BIBLIOGRAFÍA

- BATIUKOVA, Olga (2008): «Aplicaciones lexicográficas de la teoría del Lexicón Generativo», en Elena de Miguel *et. al.* (eds.), *Fronteras de un diccionario. Las palabras en movimiento*, San Millán de la Cogolla: Cilengua, 231-268.
- CANO CAMBRONERO, M.<sup>a</sup> Ángeles (2009): «La entrada léxica de los verbos de movimiento: los contenidos sintácticamente relevantes», *EULA*, 23, 51-72.
- CREGO GARCÍA, M.<sup>a</sup> Victoria (2000): *El complement locative en español. Los verbos de movimiento y su combinatoria sintáctico-semántico*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- DE MIGUEL, Elena (2009): *Panorama de la Lexicología*, Madrid: Ariel.
- DE MIGUEL, Elena y Marina FERNÁNDEZ LAGUNILLA (2000): «El operador aspectual *se*», *Revista Española de Lingüística*, 30/1, 13-43.
- HIJAZO GASCÓN, Alberto (2009): «La adquisición de eventos de movimiento en segundas lenguas», *Interlingüística*, 24, 1-11, [en línea], [http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Hijazo\\_Gascon\\_REVF.pdf](http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Hijazo_Gascon_REVF.pdf)
- JACKENDOFF, Ray (1990): *Semantic Structures*, Cambridge (Mass.): MIT Press.
- JACKENDOFF, Ray (2002): *Foundations for Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford: Oxford University Press.
- KAGEYAMA, Taro (1996): *doosi imiron*, Tokio: Kurosio Shoten.
- MATSUMOTO, Yo (2003): *ninchi imiron*, Tokio: Taishukan Shoten.
- ONO, Naoyuki (2005): *seisei goi imiron*, Tokio: Kurosio Shoten.
- PUSTEJOVSKY, James (1991): «The Syntax of Event Structure», en Beth Levin y Steven Pinker (eds.), *Lexical and Conceptual Semantics*, Oxford: Blackwell, 47-61.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- RAE (1992). [21ª edición]: *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- TOKUNAGA, Shiori (2013) «Una red de significados: un estudio sobre el verbo *salir* en español», en Emili Casanova Herrero y Cesáreo Calvo Rigual (eds.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románica*, 4, Berlin: W. de Gruyter, 385-396.



*Aproximación al diccionario  
en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica.  
¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación<sup>1</sup>*

MARTA TORRES MARTÍNEZ  
Universidad de Jaén

## RESUMEN

Partiendo del diccionario como ventajoso instrumento de descripción lingüística, presentamos una plataforma de autoaprendizaje que ofrece el acercamiento a nuestra lengua desde una triple perspectiva: diacrónica, sincrónica, así como desde el punto de vista de las variedades del español. En esta comunicación, prestaremos atención a los contenidos creados para cubrir la perspectiva diacrónica en sus niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico. Este material va destinado especialmente al alumno extranjero, matriculado en el Grado en Filología Hispánica, que ha de enfrentarse al estudio de la lengua española desde una perspectiva histórica. En definitiva, aprovechando las prestaciones de las nuevas tecnologías y de la red, pretendemos que el alumno se aproxime al diccionario, herramienta útil en el proceso de aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera.

1. La bibliografía sobre la historia de nuestra lengua en el ámbito de ELE es bastante escasa. A continuación, a modo de estado de la cuestión, reseñamos de forma breve los estudios que hemos encontrado (*vid.* Bravo, 1994; Calvi y Martinell, 1998; Fernández Astiaso, 1998; Mosquera, 1999; Berta, 1999; Gassó, 2009).

Bravo (1994) defiende la utilidad de la lingüística histórica en la clase de ELE a la hora de hacer frente a algunas irregularidades de la lengua, clasificadas en distintos apartados (fonética, etimología, léxico y morfología): la alternancia vocálica en el radical en el presente de muchos verbos irregulares (por ejemplo, *quieres, puedes vs. queréis, podéis*); el origen de frases hechas, modismos o refranes (por ejemplo, *¡vete a la porra!*); la abundancia de palabras de origen árabe que incorporan el artículo *al* o el significado de los distintos sufijos y prefijos del español (*-ero* y *-ería*, 'quien hace y/o vende algo' y 'dónde se vende'; *anti-*, 'contrario a, opuesto a').

Calvi y Martinell (1998) se centran en cómo los italianos que aprenden español se enfrentan al problema de los dobles léxicos, palabras que poseen distinta forma pero idéntico étimo latino (*clamar/llamar, ánima/alma, ópera/obra, materia/madera*, etc.). Al comienzo de su trabajo las autoras afirman que "es evidente que el alumno necesita ante todo aprender la lengua corriente para poderse comunicar con los nativos, pero en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, un enfoque diacrónico puede

.....  
1. Este trabajo se encuadra dentro de los llevados a cabo para el proyecto de investigación "El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia". PID28\_20113. Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado.

resultar útil en algunos casos, sobre todo en los niveles más avanzados, para potenciar las estrategias cognitivas de quien aprende” (Calvi y Martinell, 1998: 232). En ocasiones, en lo que respecta a los dobles, no habrá comprensión, sino una desorientación que dará lugar a la interferencia. Por ejemplo, hay casos en los que para el doblete español hay un solo término en italiano<sup>2</sup>. También puede darse el caso de que exista una palabra española y una italiana que se parezcan, y que probablemente tengan el mismo origen, pero que tengan significados diferentes en la actualidad<sup>3</sup>. Ante la dificultad que puede conllevar la cuestión de los dobles, las autoras aconsejan lo siguiente: “Es útil, sobre todo, que el profesor tenga un correcto planteamiento diacrónico del tema, y ofrezca referencias a la historia de las lenguas cuando el nivel de los alumnos lo permita” (Calvi y Martinell, 1998: 237).

Fernández Astiaso (1998) propone la enseñanza de español mediante textos literarios pertenecientes a los orígenes y al Siglo de Oro. Los alumnos eran brasileños de nivel avanzado. Según la autora, “a través del análisis de los textos se les da [a los alumnos] la posibilidad de conocer el momento histórico y político en que surge y se desarrolla esta literatura” (Fernández Astiaso, 1998: 308). Tras la lectura y comprensión del texto en cuestión, se ofrece una serie de preguntas de vocabulario así como una batería de actividades centradas en refuerzo de los diferentes ítems gramaticales.

Mosquera (1999: 312), al reivindicar el papel de las lenguas muertas en la enseñanza de español a extranjeros, señala que “el estudio diacrónico de los cambios fonéticos ayuda a comprender los cambios que la propia lengua sufre hoy en día, extensiones de cambios anteriores” (Mosquera, 1999: 312). Asimismo, la autora plantea que “las carreras de filología, sean de la lengua que sean, deben proporcionar un estudio pormenorizado y profundo, pero no solo de la lengua sino de todo lo que la rodea” (Mosquera, 1999: 312).

Berta (1999) plantea la necesidad de atender, en la clase de ELE, a la diacronía, si bien es consciente de que “en una clase de lengua, donde la meta de la actividad es la adquisición cuanto más perfecta de la L2 [...] evidentemente deben predominar los hechos lingüísticos sincrónicos” (Berta, 1999: 339). El autor presenta algunas cuestiones que podrían tener cabida en tales clases, por ejemplo, en el caso de la morfología verbal, el hecho de que las formas simples del futuro y del condicional del español moderno proceden de construcciones perifrásticas medievales o el empleo de las formas en *-se* y *-ra* del imperfecto del subjuntivo (Berta, 1999: 342).

Gassó (2009) se centra en cómo enseñar el voseo rioplatense (empleo del pronombre *vos* en lugar del *tú*, como pronombre de segunda persona del singular, como tratamiento de confianza o en situaciones informales) en el aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, la autora presenta las características más significativas de este fenómeno lingüístico, atendiendo a la historia de las fórmulas de tratamiento, más adelante se aporta una propuesta didáctica para llevar a clase el voseo.

2. Por ejemplo, del latín LIBERARE derivan *liberar*, palabra tardía (siglo XIX) y *librar*, voz patrimonial del siglo XII; en italiano solo existe *liberare*, y no *\*librare* ni *\*libertare*.

3. Por ejemplo, el verbo *acudir* del español, sinónimo de *ir* o de *llegar*, se traduce en italiano por *andare* o *accorrere*; la voz italiana *accudire* significa ‘cuidarse de alguien’.

2. Nuestro trabajo parte de un contexto docente real: tres alumnos sinohablantes matriculados en el cuarto año del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Jaén durante el presente año académico (2013-2014)<sup>4</sup>. Entre las asignaturas que han de cursar se encuentra la *Historia de la lengua española II. Morfosintaxis histórica* (obligatoria, 6 créditos)<sup>5</sup>. No obstante, el material que presentamos sirve igualmente para los alumnos procedentes de un programa Erasmus, por ejemplo.

Tras analizar el contexto de aprendizaje y conocer las necesidades y expectativas de estos alumnos extranjeros ante el español se ha creado *¿Usamos el diccionario?*, una plataforma de autoaprendizaje que ofrece el acercamiento a nuestra lengua desde una triple perspectiva: diacrónica, sincrónica, así como desde el punto de vista de las variedades del español (Moreno, Contreras, Torres y García, 2013)<sup>6</sup>.

Con la iniciativa que sigue pretendemos conseguir que el alumno tome decisiones personales sobre su aprendizaje, que tenga la voluntad de participar y que redunde en el éxito final, a saber, la superación de la asignatura. Se trata de promover la *autonomía en el aprendizaje*<sup>7</sup> (“capacidad de asumir la responsabilidad sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje”, Atienza *et al.*, 2008: 73), caracterizada básicamente por cuatro propiedades: es intencional, consciente, explícita y analítica.

Concretamente, hemos producido contenidos para cubrir la perspectiva diacrónica en sus niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico. Se trata de una serie de tutoriales, en concreto doce, centrados en distintos aspectos tales como los extranjerismos, las voces o acepciones anticuadas, la doble acentuación de algunas voces, la homonimia y la polisemia, entre otros.



4. Desde 2008 la Universidad de Jaén acoge en sus aulas grupos de estudiantes chinos, procedentes de la Universidad de Nanjing, que comienzan haciendo un curso de español de unas mil horas durante un año para después incorporarse a las diferentes Titulaciones de su oferta académica.

5. Previamente, en el tercer curso del Grado en Filología Hispánica ya superaron la *Historia de la lengua I. Fonética histórica* (obligatoria, 6 créditos).

6. El material creado responde al proyecto “El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: materiales didácticos multimedia” (2011-2013), concedido por el Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado, Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén. La justificación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación del proyecto se encuentran recogidos en Torres (en prensa).

7. Como indican Atienza *et al.* (2008: 73), “los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje nacen a partir de los años sesenta del siglo XX, a raíz de las aportaciones de la psicología constructivista, cuando el psicólogo y pedagogo J. Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de estrategias metacognitivas y de procedimientos de aprender a aprender”.

Estos módulos giran en torno al diccionario como herramienta de análisis lingüístico y poseen una estructura tripartita: (a) una introducción en la que se describe, de forma breve, el concepto objeto de estudio; (b) una sección de referencias bibliográficas complementarias — disponibles en línea, en la medida de lo posible— y (c) una batería de ejercicios.

3. A fin de aproximar al lector al contenido diacrónico de nuestra plataforma de autoaprendizaje<sup>8</sup>, a continuación mostramos una selección de las secuencias más relevantes de tres tutoriales vinculados a los tres niveles lingüísticos, a saber, fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico.

**Introducción**

Como bien se indica en el prólogo del *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*: "todos los idiomas se han enriquecido a lo largo de su historia con aportaciones léxicas procedentes de lenguas diversas". A estas aportaciones, las llamamos **extranjerismos**.

Habitualmente, se establecen tres tipos de extranjerismos, atendiendo a su adaptación en la lengua meta:

1. **Xenismos**: no se adaptan a la lengua que los adopta y se reconocen claramente como extranjerismos (*træk taro*, *nider* 'motociclista', *reach* 'audiencia acumulada')
2. **Peregrinismos**: suelen mantener la grafía original, pero no la pronunciación en la lengua de origen (*affersun*, *pay*, *light*, etc.)
3. **Préstamos**: su empleo es generalizado y aceptado por los usuarios de la lengua, suelen aparecer sin problema en los diccionarios (*chálie*, *gal*, *yogur*, etc.)

Extranjerismos      Introducción

## Nivel fonético-fonológico: Extranjerismos

### a) Introducción

**Adaptación de los extranjerismos en el DPD**

Las soluciones que se ofrecen en el caso de adaptar los extranjerismos a la lengua meta son dos:

1. Mantenimiento de la grafía original, pero con pronunciación a la española y acentuación gráfica según las reglas del español. Ejemplo: "para el anglicismo *airbag* (pronunciado en inglés [áir'bag]) se propone la pronunciación [air'bag]".
2. Mantenimiento de la pronunciación original, pero adaptando la forma extranjera al sistema gráfico del español: "para el anglicismo *paddie* se propone la adaptación *pádel*".


Extranjerismos      Adaptación en el DPD

8. Para conocer las perspectivas sincrónica y de variedades del español, *vid.* en este mismo volumen los trabajos de M.<sup>a</sup> Águeda Moreno y Narciso M. Contreras.

## b) Bibliografía

### Bibliografía

- Cleobulo Sabogal Cárdenas: "Extranjerismos en el diccionario de la lengua española", *Boletín de la Academia colombiana*, tomo 54, n.º 221-222, 2003, págs. 175-194.
- Juan Antonio Vicente Mateu: "Los extranjerismos en el diccionario. Notas sobre los procesos de asimilación de los préstamos en español", *Estudios románicos*, n.º. 16-17, 2, 2007-2008, págs. 1035-1048.
- Luisa Moliné: "Los extranjerismos en español: nuevas voces de origen francés e inglés"  
<http://di.ahnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303445>



A continuación empiezan las preguntas  
¿Estás preparado?

Extranjerismos Bibliografía

## c) Ejercicios

### Ejercicio 1 (I)

Mediante la consulta del *Diccionario de la Real Academia Española* (<http://lema.rae.es/drae>), escribe cómo se lematizan los siguientes extranjerismos:

Pregunta puntuable Escribe tu respuesta Buffet <input type="text"/> Intentos restantes: 1	Pregunta puntuable Escribe tu respuesta Feeling <input type="text"/> Intentos restantes: 1
Pregunta puntuable Escribe tu respuesta Fooling <input type="text"/> Intentos restantes: 1	Pregunta puntuable Escribe tu respuesta Couscous <input type="text"/> Intentos restantes: 1

Extranjerismos Ejercicio 1 (I)

### Ejercicio 2 (I)


Consulta los lemas *escáner*, *güisqui*, *premier* (fr. *première*) y *short* en el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD), disponible en <http://www.rae.es/dpd>, e indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

Pregunta puntuable El plural de <i>escáner</i> es <i>escáneres</i> Selecciona la opción correcta <input type="radio"/> Falso <input type="radio"/> Verdadero Intentos restantes: 1	Pregunta puntuable El plural de <i>güisqui</i> es <i>güisquies</i> Selecciona la opción correcta <input type="radio"/> Falso <input type="radio"/> Verdadero Intentos restantes: 1
---	---

Extranjerismos Ejercicio 2 (I)

## Nivel morfosintáctico: Gramaticalización y lexicalización

### Gramaticalización (I)



La **gramaticalización** es un fenómeno por el cual una unidad lingüística de significado léxico se convierte en una unidad gramatical, esto es, una expresión léxica asume funciones gramaticales. La gramaticalización se produce de forma gradual.

El diccionario es testigo de casos de gramaticalización. Por ejemplo, solo en el DRAE (2001) se recoge el lema *yaya* (2), relativo a la interjección (en ediciones anteriores no se registra).

**yaya**<sup>2</sup>  
(3.ª pers. de sing. del pres. de subj. de *yo*).

1. Interj. U. para comentar algo que sorprende o que, por el contrario, decepciona o disgusta. *¡Yaya! He aprobado todas las asignaturas; ¡yaya! No podíamos ir al teatro en las vacaciones de agosto; ¡yaya!*
2. Interj. U. antepuesta a un sustantivo, en construcciones exclamativas, para conferir sentido superlativo a las cualidades buenas o malas, según sean la entonación y contexto, que se reconocen en la persona o cosa designadas por dicho sustantivo. *¡Yaya mujer!* / *¡Yaya rayo que te has comprado!*
3. Interj. U. seguida de la preposición *como* y de un sintagma nominal, para marcar la actitud, intención o desdén del hablante, matizada muchas veces de ironía, ante la persona o cosa designada por dicho sintagma. *¡Yaya con el robot!* / *¡Yaya con la mojadilla!*

Real Academia Española. El Trato de los términos morfológicos

Gramaticalización y... Gramaticalización (I)


### a) Introducción

### Lexicalización (I)

La **lexicalización o desgramaticalización** es el proceso contrario a la gramaticalización: una unidad lingüística adquiere un contenido léxico o más léxico del que posee, esto es, expresiones pluriverbales o gramaticales pasan a ser unidades léxicas. La lexicalización se produce también de forma gradual.

En el diccionario podemos observar casos de lexicalización. Por ejemplo, en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739) observamos como la primera acepción del lema *sillon* es 'silla grande', bajo la marca "aum." (aumentativo).

**SILLON**. f. m. aum. La silla grande. En Andalucía dan este nombre a las sillas comunes, que sirven en las faldas. Lat. *Magna / sica*.  
**SILLÓN**. Particularmente se llaman unas sillas grandes de caballo, que con diferentes aparatos de las comunes se hacen, para caminar las señoras con comodidad por caminos ásperos, y elevados. Lat. *Egipsum malle*.  
**AVE**. Franc. de Traz año robes. Eja. *Uy / nia* de mujer con faldas de vaqueta, y la punta de gamaza, docientos y veinte y cinco reales.



Gramaticalización y... Lexicalización (I)


### b) Bibliografía

### Bibliografía

- María Bargalló Escrivá et al.: "El tratamiento de los elementos lexicalizados en la lexicografía española monolingüe"  
[http://h.c.uoc.edu/dspace/bitstream/2183/5418/1/F3\\_4-3.pdf](http://h.c.uoc.edu/dspace/bitstream/2183/5418/1/F3_4-3.pdf)
- Javier Elvira: "Aproximación al concepto de lexicalización"  
[http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoytras/javellexicalizacion.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoytras/javellexicalizacion.pdf)
- Javier Rodríguez Molina: "Difusión léxica, cambio semántico y gramaticalización: el caso de *hablar* + participio en español antiguo"  
<http://revistadefilologiaespanola.revistas.csic.es/index.php/orfe/article/view/Article/102>

A continuación empiezan las preguntas

¿Estás preparado?



Gramaticalización y... Bibliografía

## c) Ejercicios

### Ejercicio 1 (I)

Con ayuda del *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLE)*, disponible en <http://dle.rae.es/ntle/SvTicSUL1.0on/nlle>, revisa la evolución del tratamiento lexicográfico de las siguientes palabras en los diccionarios académicos y deduce si han sufrido procesos de gramaticalización o lexicalización:

Pregunta puntaje
Botellón
Selecciona la opción correcta
<input type="radio"/> Lexicalización
<input type="radio"/> Gramaticalización
Intentos restantes: 1

Pregunta puntaje
Caldenuela
Selecciona la opción correcta
<input type="radio"/> Lexicalización
<input type="radio"/> Gramaticalización
Intentos restantes: 1

Gramaticalización y... Ejercicio 1 (I)

### Ejercicio 2 (I)

Con ayuda del diccionario de la Real Academia Española (<http://ema.rae.es/trae/>), relaciona las siguientes unidades pluriverbales lexicizadas con su significado:

Une cada elemento con su pariente

Animal de bellota	'Hierba'
Cabeza torcida	'Cerdo'
Cohombro amargo	'Amenaza'
Diente de león	'Planta medicinal'
Espada de Damocles	'Persona hipócrita'


Intentos restantes: 4

Gramaticalización y... Ejercicio 2 (I)

## Nivel léxico-semántico: Cambio semántico

### a) Introducción

### Introducción



El **cambio semántico** es la modificación del significado de una palabra, bien por ampliación o reducción de sus valores semánticos originales, bien por la modificación de los matices afectivos que presentan algunas palabras.


Habitualmente, se establecen cinco tipos de causas para el cambio semántico:

- Lingüísticas
- Históricas
- Sociales
- Psicológicas
- Influencia de otra lengua

Cambio semántico Introducción



## Cambio semántico y diccionario (I)



El diccionario nos puede ayudar a determinar el tipo de cambio semántico que han sufrido las palabras.

Por ejemplo, en el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, disponible en <http://www.rae.es/dpd>, en el artículo relativo a la palabra *mandarina*, se nos indica que "*mandarina*" es una forma incorrecta creada por etimología popular.

**mandarina.** Fruto parecido a la naranja, más pequeño y muy dulce. No es correcta la forma "*mandarina*", propia del habla popular y debida al cruce con *mondar* (quitar la piel a las frutas).

Cambio semántico
Diccionario (I)

🔍 ↶ ↷ ▶

### b) Bibliografía

## Bibliografía



- María Isabel Martín Fernández: "Cambio semántico: irradiación alegórica"  
<http://clainet.unirioja.es/semv6/articulo?codigo=58486>
- Iratxe Ibarra: Antuñano: "¿Es la metáfora el único proceso que interviene en el cambio semántico?"  
<http://clainet.unirioja.es/semv6/articulo?codigo=876325>

A continuación empiezan las preguntas

¿Estás preparado?

Cambio semántico
Bibliografía

🔍 ↶ ↷ ▶

### c) Ejercicios

## Ejercicio 2 (I)

Mediante la consulta del *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, disponible en <http://www.rae.es/dpd>, indica en qué casos se documenta el tipo de cambio semántico denominado etimología popular:

Pregunta puntuable

Selecciona la opción correcta.

Vagamundo

Vagabundo

Intentos restantes: 1

Pregunta puntuable

Selecciona la opción correcta.

Destemillarse

Destornillarse

Intentos restantes: 1

Cambio semántico
Ejercicio 2 (I)

🔍 ↶ ↷ ▶



4. Como ya reivindicamos en Torres (2013), en este estudio hemos puesto de manifiesto la utilidad de la lingüística histórica en la clase de ELE a la hora de hacer frente, en especial, a las irregularidades de la lengua relacionadas con la etimología, la fonética, la morfología y el léxico. Este material va destinado fundamentalmente al alumno extranjero, matriculado en el Grado en Filología Hispánica, que ha de enfrentarse al estudio de la lengua española desde una perspectiva histórica. Aprovechando las prestaciones de las nuevas tecnologías y de la red, pretendemos que el alumno se aproxime al diccionario como instrumento necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

En definitiva, como no podía ser de otra manera en la era de la web 2.0, proponemos que el aprendizaje, el análisis y la descripción de la lengua española se apoyen en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

## BIBLIOGRAFÍA

- ATIENZA, Encarnación *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm)
- BERTA, Tibor (1999): «La diacronía en la enseñanza de ELE», en Tomás Jiménez Juliá *et al.* (eds.), *Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, 339-344, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0342.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0342.pdf)
- BRAVO BOSCH, Cristina (1994): «Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, 391-397, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0391.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0391.pdf)
- CALVI, María Vittoria y Emma MARTINELL (1998): «Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros», en Francisco Moreno Fernández *et al.* (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 227-239, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0225.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0225.pdf)
- FERNÁNDEZ ASTIASO, M.<sup>a</sup> Antonia (1998): «Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmentos literarios medievales y del Siglo de Oro», en Francisco Moreno Fernández *et al.* (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 305-308, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0303.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf)
- GASSÓ, María José (2009): «El voseo rioplatense en la clase de español», *Suplementos Marcoele*, 9 (*V Encuentro brasileño de profesores de español*), [en línea], <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- MORENO MORENO, M.<sup>a</sup> Águeda, Narciso M. CONTRERAS IZQUIERDO, Marta TORRES MARTÍNEZ y Ángel L. GARCÍA FERNÁNDEZ (2013): *¿Usamos el diccionario? Plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española*, Jaén: Universidad de Jaén.
- MOSQUERA GENDE, Ingrid (1999): «La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros», en Tomás Jiménez Juliá *et al.* (eds.), *Actas IX Congreso Interna-*

*cional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, 309-315, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0312.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0312.pdf)

TORRES MARTÍNEZ, Marta (2013): «Los alumnos sinohablantes ante el estudio histórico de la lengua española: dificultades, retos y alguna propuesta», en Narciso M. Contreras Izquierdo *et al.* (eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, Jaén: Universidad de Jaén, 322-343.

TORRES MARTÍNEZ, Marta (en prensa): «Presentación del Proyecto de Innovación Docente El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje: Materiales didácticos multimedia», en *Actas del V Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica: Lingüística y Diccionarios* (25-27 de junio de 2012, Universidad Carlos III de Madrid).

# *La enseñanza de las oraciones condicionales con si desde el punto de vista cognitivo*

ATSUKO WASA  
Universidad Kansai Gaidai, Japón

## RESUMEN

En este trabajo, se analizan las condicionales reales en cuya prótasis aparecen los tiempos del pasado de indicativo y las contrafactuales que se enuncian en el presente de indicativo. En la conclusión, se presentan dos estrategias de enseñanza para facilitar la enseñanza de las oraciones condicionales desde el punto de vista cognitivo: 1) Presentar las condicionales reales clasificándolas en dos tipos: las prototípicas y las no prototípicas y practicarlas en la interacción entre el hablante y el interlocutor; 2) Presentar las condicionales contrafactuales que se enuncian en el presente de indicativo como las no prototípicas y practicarlas en el contexto vivo.

## I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las oraciones condicionales con *si* es uno de los ítems más difíciles para todos los aprendices, ya que se mezclan muchas formas verbales tanto en la prótasis como en la apódosis. El objetivo de este estudio es presentar unas estrategias para facilitar la enseñanza de las oraciones condicionales desde el punto de vista cognitivo.

### 2. ¿POR QUÉ SE USAN LOS TIEMPOS DEL PASADO EN LA PRÓTASIS?

Veamos, primero, el esquema de las oraciones condicionales tal y como podría figurar en un manual de los que utilizamos en el aula de español. Como esquemas verbales prototípicos podemos señalar los tres siguientes:

- Condicionales reales: *Si* + presente de indicativo, presente / futuro de indicativo
- Condicionales potenciales: *Si* + imperfecto de subjuntivo, condicional simple
- Condicionales contrafactuales: *Si* + pluscuamperfecto de subjuntivo, pluscuamperfecto de subjuntivo / condicional compuesto

Sin embargo, lo que tenemos que notar aquí es que hay casos en que aparecen pasados de indicativo en la prótasis:

1. Si han contestado ya, no les escribiré.
2. Si terminaron la semana pasada, nos queda poco por hacer.
3. Si llevaba minifalda, su madre estará enfadadísima.

En cuanto al uso de los tiempos del pasado en la prótasis, Moreno (2008: 180) indica que “las oraciones de *si* + pasados de indicativo suelen repetir o recoger algo dicho u oído antes”, presentando los siguientes diálogos como ejemplos:

4. —¿Qué tal el examen?  
—No sé, porque no **he estudiado** mucho.  
—Si **no has estudiado**, ¿cómo esperas aprobar?
5. —¿Oíste a Francisco? Anoche llegó tarde otra vez.  
—¿Ah, sí? Pues **si llegó** tarde anoche, yo no lo oí / hoy tendrá mucho sueño / no lo despiertes hasta la hora de comer.
6. —Me parece a mí que Bea lloraba demasiado.  
—Si **lloraba**, (era porque) tenía un motivo.  
—Eso que propones ya **lo había pensado** yo antes.
7. —¿Ah, sí? Y si **ya lo habías pensado**, ¿por qué no lo dijiste / no lo has dicho?  
—(Moreno García, 2008: 179-180)

Creo que este señalamiento es muy importante especialmente para los aprendices japoneses, porque es un uso muy cercano al de su lengua, que tiene incluso un conector condicional especial para recuperar lo que ha dicho el interlocutor. A continuación, veamos qué tipo de conectores se utilizan en japonés.

### 3. CONECTORES CONDICIONALES EN JAPONÉS

En japonés hay cuatro tipos de los conectores condicionales: *-to*, *-ba*, *-tara*, *-nara*. Como el japonés es una lengua aglutinante, estos conectores no son conjunciones, sino que se añaden a la forma conjugada del verbo. Entre estos conectores, *-nara* se utiliza exclusivamente en el discurso. Véanse los ejemplos siguientes:

8. —Raishuu Supein ni ikimasu.  
'Voy a España la semana que viene.'  
—Supein ni iku-*nara*, wain o katte kite ne.  
'Si vas a España, cómprame un vino, ¿vale?'
9. —Nodo ga totemo kawaita yo.  
'Tengo mucha sed.'  
—Nodo ga kawaite iru-*nara*, reizooko ni biiru ga arimasu yo.  
'Si tienes sed, hay cervezas en la nevera.'

En (8) y (9), el conector *-nara* se añade detrás del verbo del presente. Aquí notamos que *-nara* se emplea para recuperar lo que ha dicho el interlocutor. *Nara* también se utiliza detrás de un verbo en pasado:

10. —Nyuugaku shiken ni gookaku shimashita.  
'He aprobado el examen de ingreso.'  
—Shiken ni gookaku shita-(no) *nara*, yukkuri dekiru ne.  
'Si has aprobado el examen, puedes estar tranquilo.'
11. —Shujin wa kinoo Supein ni shuppatsu shimashita.

‘Mi esposo salió para España ayer.’  
—«Kinoo shuppatsu shita-(no) *nara*, moo tsuite iru hazu da.  
‘Si salió ayer, ya debe de haber llegado.’

En los ejemplos (8)-(11), nunca se pueden usar los otros tres conectores: *-to*, *-ba*, *-tara*. Por lo tanto, en la enseñanza del japonés, llamamos este uso del conector *-nara* “parrot-*nara*”, o sea, “*nara* de tipo loro” o “*nara* del loro”.

Además de este uso de loro, *-nara* se utiliza cuando el hablante supone algo viendo directamente el estado del interlocutor. Fíjense en la imagen siguiente:



Fuente: <http://asdeporte.com>

El hablante, viendo al hombre que se muere de sed, le dirá lo siguiente:

12. Nodo ga kawaite iru-*nara*, mizu o nominasai.  
‘Si tienes sed, toma agua.’

Como hemos visto, en japonés tenemos una forma *-nara* que se emplea exclusivamente en este tipo de discurso, mientras que en español se puede usar el mismo conector *si*. Por ello, para los aprendices japoneses es muy eficaz presentar este tipo de condicionales reales a través de la interacción entre el hablante y el oyente, porque resulta un esquema muy básico y diferenciado dentro de su mismo idioma, y supone algo así como una puerta de acceso natural e instintivo al condicional. Pero, además, porque se trata de un esquema de aplicación directa y sumamente práctico, hasta el punto de que pudieran también sacar de él provecho alumnos de otras nacionalidades.

#### 4. CÓMO ENSEÑAR LAS CONDICIONALES REALES EN EL AULA

Lo que quisiera proponer aquí desde el punto de vista cognitivo y contrastivo del español-japonés es que presentemos las condicionales reales clasificándolas en dos tipos: las prototípicas y las no prototípicas. Las prototípicas serían aquellas en las que aparece solo el presente de indicativo en la prótasis y que no necesariamente requieren

la interacción entre el hablante y el oyente. En cambio, las no prototípicas son las que necesitan sin falta la interacción entre el hablante y el interlocutor.

Vamos a exponer unas estrategias para enseñar las condicionales reales. En primer lugar, propongo que presentemos las prototípicas como se ven en los ejemplos siguientes:

13. Si llueve mañana, estaré en casa.
14. Si no tengo huevos, no puedo hacer una tortilla.
15. Si estudias mucho, aprobarás el examen.

Y después, se practican las no prototípicas a través de la interacción del hablante y el interlocutor, como en los ejemplos siguientes:

16. —A: Voy a Jaén la semana que viene.  
B: **Si vas a Jaén**, debes visitar la catedral.
17. —A: Tengo mucha fiebre.  
B: **Si tienes fiebre**, ve a tu médico.
18. —A: Anoche estudié mucho.  
B: **Si estudiaste mucho**, aprobarás el examen.

A continuación, vamos a ver unos ejercicios en que el hablante enuncia directamente el estado de alguien. Fíjense en las imágenes siguientes:

Imagen 1

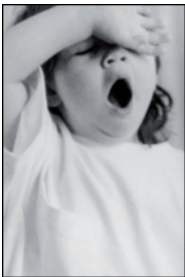


Imagen 2



Imagen 3



Viendo a la niña que bosteza en la imagen 1, los aprendices dirán: “Si tienes sueño, vete a la cama”, y a la chica que parece sentir frío en la 2, dirán: “Si tienes frío, ponte el abrigo”. Y al chico que parece estar resfriado en la 3, enunciarán: “Si estás resfriado, toma una aspirina”, etc. En el aula se puede practicar también con los gestos corporales y las expresiones faciales.

Puesto que este tipo de condicionales se usa muy frecuentemente en la comunicación cotidiana, parecería importante aprenderlo en el nivel B1-B2 del Marco Común Europeo.

## 5. CONDICIONALES CONTRAFACUALES MEDIANTE LA COMBINACIÓN DE PRESENTES DE INDICATIVO

En segundo lugar, vamos a considerar las condicionales contrafactuales o irreales. Véase el ejemplo siguiente:

19. Si lo hubiera sabido, no hubiera venido.

En cuanto a esta oración, Villatro (2004: 982) señala que

cuando el aprendiente consigue, después de unos meses de estudio, articular un glorioso: *Si lo hubiera sabido, no habría venido*, quizás puedan sus profesores respirar satisfechos de haber cumplido su objetivo. Pero en el fondo saben que eso, en realidad, se dice *Si lo sé, no vengo*, y que todas las reglas clásicas sobre lo que es un presente y, además, de indicativo, no aciertan a dar cuenta cabal de estos usos, por lo demás correctísimos en nuestra lengua.

Montolío (1999: 3672) también indica: “con notable frecuencia el español oral expresa la irrealidad en el pasado mediante la combinación de presentes de indicativo.”

Vamos a ver en qué situación se enuncia este tipo de condicionales contrafactuales:

20. No me gusta esta película. Si lo sé no vengo.  
([http://www.albalanguage.com/esp\\_testnivel/superior.aspd](http://www.albalanguage.com/esp_testnivel/superior.aspd))
21. Joer, qué frío .... si lo sé, no vengo.  
(<http://foro.meteored.com/index.php/topic,2072.o.html>)
22. Bueno, pero... ¿qué pasa hoy? ¡Nunca había visto tanta gente en esta tienda!... Hoy empieza una liquidación fantástica de zapatos y bolsos. Ni me había enterado. ¡Qué horror! Pues, si lo sé, no vengo.  
(<http://roma.cervantes.es/Cultura/pdf/LaComprensi%F3n.pdf>)

En (20)-(22), el hablante se enfrenta con la realidad indeseable a la que se refiere con el pronombre *lo* y la expresa en presente. No ocurre así, en cambio, cuando queremos evocar el pasado:

23. No lo sabía **aquella noche**, no lo sabía. Si lo hubiera sabido, quizá habría hecho cambiar de opinión a Carlitos.  
(Fernán-Gómez, *El viaje a ninguna parte*)

Nótese que la condicional del caso (23) nunca se podría enunciar en el presente, lo que nos da a entender que el presente de las condicionales contrafactuales se usa cuando el hablante se enfrenta con algo indeseable en el mismo momento del habla.

Lo que ahora propongo es que este uso de presentes para expresar la irrealidad en tiempo pasado se enseñe como uso no prototípico de las condicionales contrafactuales y se practique en el contexto vivo. Por ejemplo, enseñándoles a los alumnos una foto

de una larga cola para comprar el iPad recién estrenado, dándoles pie a que digan: “Si lo sé, no vengo”. O mostrándoles la foto de un coche estropeado, dirán: “Si lo sé, no compro este coche”. Creo que este tipo de prácticas basado en el contexto natural y vivo aumentará la motivación de los aprendices y disminuirá la dificultad del aprendizaje de las condicionales.

## 6. CONCLUSIÓN

En este trabajo, se analizan las condicionales reales en cuya prótasis aparecen los tiempos del pasado de indicativo y las contrafactuales que se enuncian en el presente de indicativo. Y se presentan dos estrategias de enseñanza para facilitar la enseñanza de las oraciones condicionales desde el punto de vista cognitivo:

1. Presentar las condicionales reales clasificándolas en dos tipos: las prototípicas y las no prototípicas y practicarlas en la interacción entre el hablante y el interlocutor.
2. Presentar las condicionales contrafactuales que se enuncian en el presente de indicativo como las no prototípicas y practicarlas en el contexto vivo.

Creo que para cualquier lengua la enseñanza de las oraciones condicionales es muy difícil y complicada. Sin embargo, en el aula es necesario explicarlas a alumnos de lenguas tipológicamente muy alejadas del español y proporcionarles de forma fácil e intuitiva, aun solo sea como primer paso antes de abordar estructuras más complejas. Espero que mi propuesta pueda ser de alguna utilidad en el aula de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (1999): «Las construcciones condicionales», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3643-3737.
- MORENO GARCÍA, Concha (2008): *Temas de gramática*, Madrid: SGEL.
- SANTANA MARRERO, Juana (2003): *Las oraciones condicionales: estudio en la lengua hablada*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VILLATRO, Javier (2005): «“La palabra mecánica”: apuntes para la creación de una gramática de E/LE», en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV congreso internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 980-984.
- WASA, Atsuko (2006): «Supeingo to nihongo no jooken hyoogen», en Takashi Masuoka (dir.), *Jooken hyoogen no taishoo*, Tokio: Kuroshio, 151-171.



# *La aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza del E/LE: los posesivos*

ADAMANTÍA ZERVA  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, el aprendiz puede encontrarse con varias dificultades. Los actuales métodos de aprendizaje sitúan las necesidades comunicativas del aprendiz en primer plano. De ahí que se intente enseñar no solamente la forma sino la función de la lengua en un contexto interaccional. Los posesivos no se consideran un aspecto muy problemático en la enseñanza del español dada la existencia de construcciones equivalentes en otras lenguas. Nuestra intención es realizar un estudio crítico de cómo se aborda la problemática que presenta este fenómeno en la clase de E/LE y llegar a unas conclusiones relevantes sobre el enfoque comunicativo y su aplicación a la enseñanza de los usos de los posesivos.

## I. INTRODUCCIÓN

Según los datos presentados en el *Anuario del Instituto Cervantes* (2012), la lengua española es la segunda lengua del mundo por número de hablantes (más de 495 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Por razones demográficas, el número de personas que hablan español como lengua materna está aumentando, mientras que el de hablantes chinos e ingleses desciende. De manera que se podría afirmar que el español está ganando terreno como lengua de comunicación internacional. Así se explica el gran auge que está experimentando el aprendizaje del español como lengua extranjera: más de dieciocho millones de alumnos estudian español como lengua extranjera distribuidos en más de 86 países (*Anuario del Instituto Cervantes*, 2012). Un hecho que ha potenciado indudablemente la creación de materiales didácticos que respondan a las necesidades de cada vez más aprendices.

## 2. OBJETIVO

El Instituto Cervantes de Atenas gestionaba en el año 2007 aproximadamente el 20% de los DELE en todo el mundo y ocupaba el primer lugar en número de matrículas para realizar los exámenes oficiales (Bádenas de la Peña, 2007: 38). Dado el interés de los griegos por el aprendizaje del español, nuestra intención es realizar un estudio crítico de los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza del español a aprendices griegos y que reflejan los avances en este campo. Hemos de decir que en el ámbito griego están representadas casi todas las editoriales españolas y, también, existen materiales elaborados específicamente para los aprendices griegos de español. El corpus del presente estudio se compone de diecisiete materiales didácticos que según nuestra investigación figuran entre los más utilizados.

Nuestro análisis se centrará en un componente gramatical que forma parte de la competencia lingüística: los posesivos. En este punto, hemos de señalar que, a lo largo del presente trabajo, nos referiremos a esta categoría de elementos con el término genérico *posesivos* puesto que, como se menciona en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2010: 343), “la naturaleza categorial de los posesivos es polémica”. Así que corroboramos la opinión de Porto Dapena (1986: 116), Repiso (1989: 13) y Álvarez Martínez (1989: 143) quienes se oponen a la dicotomía tradicional (que los distingue en adjetivos y pronombres posesivos) y afirman que se trata de una categoría lingüística que cumple múltiples funciones.

Asimismo, es necesario mencionar que hemos considerado pertinente abordar el fenómeno desde una doble perspectiva: por una parte, abordamos las aportaciones de las gramáticas descriptivas y, por otra, realizamos un estudio práctico basándonos en las producciones escritas de los aprendices griegos que evidencian los puntos que causan confusión. Las diferencias formales entre las dos lenguas, en muchas ocasiones, explican las razones por las que se producen usos erróneos (Alexopoulou, 2006: 14; Leondaridi *et al.*, 2010).

### 3. APROXIMACIÓN TEÓRICA

Con respecto a las gramáticas descriptivas, la información que se ofrece es similar en muchos casos. En la *Gramática Básica del estudiante de español* que corresponde a un nivel A1-B1 (Alonso *et al.*, 2011: 43-49) se realiza un análisis formal y funcional de los posesivos y se señala (Alonso *et al.*, 2011: 49) que “en español los posesivos normalmente no se usan para hablar de las partes del cuerpo ni de la ropa u otros objetos que llevamos”. Asimismo, la *Gramática de Uso del español* (Aragónés y Palencia, 2010: 44) que va dirigida a aprendices de un nivel inicial e intermedio (A1-B2) se limita a una descripción formal. En este punto, hay que mencionar que en la *Gramática práctica del español actual* (Sánchez y Sarmiento, 2008: 54) se hace hincapié en la importancia de los posesivos y su frecuente empleo en español (una de cada 76 palabras es un posesivo).

El uso de los posesivos en las frases vocativas es semejante al que se produce en la lengua griega y su inclusión en las gramáticas sería de mucha ayuda para que recibiera la atención merecida en los materiales didácticos de español como lengua extranjera. No obstante, las tres gramáticas elaboradas específicamente para la enseñanza de la gramática del español a aprendices griegos —*Manual de gramática española* (Cónsolas y Roldán, 2005), *Gramática española para estudiantes griegos* (Pérez Bernal, 2000), *Gramática Española* (Jimeno y Vivancos, 1991)— se limitan a una presentación de los aspectos formales sin hacer referencia a los ejes pragmáticos que rigen su empleo.

Como se ha podido constatar, las gramáticas abordan el fenómeno desde una perspectiva sobre todo formal y, en su mayoría, no hacen una explícita referencia a la función que desempeñan los posesivos en el discurso. En este punto, hemos de afirmar que en el caso de dos gramáticas —*Gramática del español lengua extranjera* (Romero y González, 2011) y *Gramática práctica del español actual* (Sánchez y Sarmiento, 2008)— se proporciona más información con respecto a la función de los posesivos pero, a nuestro

modo de ver, los usos podrían estar mejor contextualizados para atender a las dudas y necesidades comunicativas de los aprendices de español.

El error más común entre los aprendices griegos es el uso del posesivo de forma pleonástica (Alexopoulou, 2006: 14). De manera que es muy frecuente la formulación de frases como: *\*lavo mis manos, me duele mi cabeza, etc.* (que designan partes del cuerpo) así como frases que designan objetos personales: *\*olvidé mi móvil, pongo mis gafas de sol, etc.* En los citados ejemplos, se puede observar un uso redundante de los posesivos y la ausencia de un pronombre en dativo que permite a su vez eliminar el agente (Garrido, 1994: 259-260). La estructura sintáctica de la frase corresponde a la sintaxis del enunciado en la lengua griega de modo que se trata de un claro ejemplo de transferencia de la lengua materna a la lengua meta.

En este punto, hay que hacer referencia a un uso pleonástico de los posesivos cuando forman parte de sintagmas nominales con función apelativa. Este empleo se registra sobre todo en los saludos y las despedidas a nivel coloquial y está relacionado con la expresión de afectividad. En el siguiente cuadro, se pueden apreciar las posibles estructuras de los enunciados con posesivos en la lengua griega:

Estructura del sintagma nominal	Ejemplos
1) Nombre propio+posesivo:	Γιάννα μου, Μιχάλη μου, Ηρακλή μου, ... -Γιάννα μου, τι κάνεις; (Mi Gianna, ¿Cómo estás?)
2) Sustantivo de parentesco+ posesivo:	θείε μου, αδερφέ μου, παιδί μου... -Θείε μου, καλησπέρα. (Mi tito, buenas tardes.)
3) Nombre que denota relación social+posesivo:	φίλε μου, καθηγήτριά μου, κύριέ μου, κυρία μου... -Αντίο σας, κυρία μου. (Adiós, mi señora)
4) Adjetivo o sustantivo que denotan afecto+posesivo:	μάτια μου, κορίτσι μου, αγάπη μου, γλυκειά μου... -Τί κάνεις, γλυκειά μου; (¿Cómo estás, mi dulcita?)
5) Adjetivo+posesivo+ sustantivo o nombre propio:	καλό μου κορίτσι, καλέ μου φίλε, γλυκειά μου Κική... -Καλέ μου φίλε, γειά σου. (Mi buen amigo, hola)

Estos usos de los posesivos en griego dan lugar a enunciados como los siguientes:

*Ejemplos:*

- \*¿*Qué tal estás, mi María?*
- \**Hola, mi mamá.*
- \*¿*Cómo estás, mi profesora?*
- \**Hasta luego, mi dulcita.*
- \**Mi buena niña, ¿qué tal?*

En las interacciones de los aprendices griegos encontramos a menudo construcciones de este tipo que no se ciñen a las normas gramaticales pero son estructuras existentes en español en determinados contextos de registro informal. No obstante, es cierto

que, en la lengua española, los casos donde el posesivo cumple función afectiva están sistematizados. De manera que podemos hallar: *mi alma, mi vida, mi niña* y algunas más pero no se trata de una categoría ni tan amplia ni abierta como en griego (Sifianou, 1992: 69-70). Gómez Torrego (2009: 296) apunta que, en ocasiones, se observa un uso “coloquial y afectivo pero no incorrecto” de los posesivos que preceden a un nombre propio y cita los siguientes ejemplos: *Han operado a mi Maruja. / Este es mi Carlos.*

El efecto de redundancia es justificado porque como constata Satorre (1999: 52), el español emplea el posesivo con mucha menos frecuencia que otras lenguas. Asimismo, es un hecho que este empleo redundante no impide la comprensión del mensaje, es decir no crea malentendidos. No obstante, es algo que se puede evitar y no porque no impide la comunicación debe considerarse de menor importancia.

#### 4. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Con respecto a los materiales didácticos, el enfoque adoptado por todos los materiales que hemos consultado (17 en total) está orientado, como rige el Marco (Consejo de Europa, 2002: 9), a la acción es decir, al enfoque comunicativo. El fenómeno de los posesivos está relacionado con la competencia gramatical de la lengua y así se explica su inclusión en el apartado de “*gramática*” en todos los libros que hemos consultado. En líneas generales, hemos observado muchas similitudes con respecto al enfoque aplicado: en primer lugar, se lleva a cabo la presentación formal de los tipos de los posesivos existentes en español; en segundo lugar, se recogen ejemplos donde se hace explícito su uso y se presentan actividades para practicar. El primer ejemplo que recogemos es el menos explicativo. El material denominado *Agencia ELE 1* (Amenós, 2009: 25), como se anuncia en la introducción (Amenós, 2009: v) “propone un aprendizaje basado en la acción, con el que el estudiante adquiere sus competencias pragmática, lingüística y sociolingüística formándose como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo [...]”.

En la tercera unidad (consta de 12 unidades), recoge un breve texto en el que el estudiante tiene que completar las formas: *mi/mis* y *tu/tus*. Y de esta manera se concluye la presentación de dicho fenómeno gramatical. Como podemos constatar se trata de una aproximación funcional de los posesivos en la lengua española. Por otra parte, en el manual en cuestión que corresponde al nivel A1+ no se da el fenómeno completo puesto que se presentan los tipos de la primera y segunda persona del singular.

Es a partir del segundo libro *Agencia ELE 2* (Gil-Toresano, 2010) cuando se hace referencia a la tercera persona (*su/sus*) y a la primera y segunda del plural (*nuestros-as/vuestros/as*). En nuestra opinión, esta estrategia no es muy funcional porque la referencia a las demás formas no recogidas es muy frecuente y no existe una razón sostenible para fragmentar de esta forma la información teórica. En este punto, se puede añadir que *Vuela 3* (Álvarez, 2005: 28) y *Planet@ ELE 2* (Cerroloza, 2000: 54) realizan la presentación de este fenómeno de forma parecida, es decir a partir de frases en las que los aprendices tienen que rellenar las formas. La diferencia está en que recogen los tipos de todas las personas.

Puede afirmarse que no todos los materiales realizan una presentación del fenómeno tan minúscula. El manual *Español en marcha- Nivel básico (A1+A2)* (Castro, 2006: 25) opta por un diseño algo diferenciado: presenta las tres personas del singular mi/mis, tu/tus, su/sus y recoge dos ejercicios para practicar su uso. Como se puede observar, se hace una referencia a los adjetivos posesivos pero solamente a la primera, segunda y tercera persona del singular (mi/mis, tu/tus, su/sus). Estamos, una vez más, ante la presentación de la información fragmentada. Hay que destacar que no se hace referencia a las otras formas de los posesivos a lo largo de todo el manual. Asimismo, es importante destacar que *Español en marcha-Nivel básico (A1+A2)* (Castro, 2006) difiere del anterior con respecto al método aplicado puesto que recoge una presentación formal acompañada de dos ejercicios.

Una metodología parecida en cuanto a la información presentada adoptan también los siguientes métodos: *Etapas 1* (De Dios, 2009: 16), *Bitácora 1* (Sans *et al.*, 2011: 49), *Es español 1* (Alcoba, 2002: 41, 55), *Eco A1* (González Hermoso, 2004: 51), *Aula Internacional 1* (Corpas, 2007: 45), *Prisma Comienzo A1* (Equipo Prisma, 2009: 41) y *Nuevo Ele 1* (Borobio, 2008: 40).

El material didáctico *Así me gusta 1* (Arbonés, 2005: 45) se centra solamente en los aspectos formales. Después de la presentación de todas las personas en singular y plural, remite al apéndice donde la única información adicional es la siguiente: “En español, el pronombre concuerda en género y en número con el objeto poseído, nunca con la persona” (Arbonés, 2004: 118). Como se puede apreciar, se trata de una aproximación teórica sin que sea necesario que el aprendiz realice ningún ejercicio práctico. En la misma línea se encuentra *En acción 1* (Verdía, 2005: 37) y *Sueña 1* (Álvarez, 2010: 41-42).

Por último, nos gustaría hacer referencia al método *Pasaporte 1* (Cerrolaza, 2007) que combina la teoría con la práctica. Incluye los tipos de todas las personas en singular y plural, una metodología que también siguen los manuales *Nuevos Encuentros* (Ruiz, 2005: 85) y *Protagonistas A1* (Cuadrado *et al.*, 2010: 93, 99). En el manual *Ven 1* (Castro, 2011: 146-147), se presentan en un cuadro algunos tipos y el resto ha de ser complementado por el aprendiz. La parte práctica se completa con un ejercicio sobre las formas de los posesivos. Una vez más, queda patente la ausencia de cualquier tipo de información con respecto al uso.

## 5. CONCLUSIONES

En nuestra investigación, nos centramos en algunos de los muchos materiales que emplean los profesores en Grecia para impartir clases de español. Hemos de tener en cuenta que los docentes disponen de formación, un factor que contribuye a desarrollar una metodología que se adapta a las necesidades de los alumnos. En su ardua labor, los materiales didácticos son de mucha ayuda porque marcan las principales pautas del aprendizaje y les sirven de apoyo permitiendo completar el currículo y no diseñarlo desde un principio. Por tanto, partimos de la base de que el profesor es el responsable del método que se sigue y que puede adaptar, complementar e incluso cambiar lo que considera oportuno en un material didáctico según las necesidades de su alumnado y siguiendo su criterio.

No obstante, es indudable que los materiales didácticos reflejan la metodología aplicada por muchos profesores puesto que es el resultado de investigaciones en el campo de la didáctica. Con respecto a los posesivos, hay que resaltar que ningún material aborda aspectos relacionados con su uso. Todos se centran en los aspectos morfológicos a base de cuadros esquematizados y, en algunos casos, incluyen ejercicios. Por ende, no se tienen en cuenta los aspectos más problemáticos que comprenden los casos en que los hablantes extranjeros (y griegos para el caso que nos ocupa) suelen vacilar entre el uso del posesivo y el artículo determinado.

Así, pues, se producen, de manera habitual e incluso en niveles avanzados, errores como los siguientes: *\*me duele mi brazo, me lavo mis manos, cierra tus ojos*, etc. Asimismo, se descuida el valor afectivo de los posesivos. Por consiguiente, el contenido de los materiales didácticos analizados presenta la siguiente contradicción: en la introducción, se anuncia que es un método comunicativo de enseñanza de la lengua pero, en la práctica, el enfoque es gramatical.

Por último, consideramos necesario resaltar la necesidad de abogar por una elaboración amplia de los aspectos formales y pragmáticos de cada contenido gramatical —en este caso, de los posesivos— primando las necesidades comunicativas del estudiante y considerándolas en su contexto social. Los materiales didácticos desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y, aunque es cierto que se observan mejoras en la metodología, queda todavía mucho por hacer.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCOBA, Santiago *et al.* (2002): *Es español 1. Nivel Inicial: Libro del alumno*, Madrid: Espasa Calpe.
- ALEXOPOULOU, Angélica (2006): «Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego», *RESLA*, 19, 9-28.
- ALONSO RAYA, Rosario *et al.* (2011[2005]): *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)*, Barcelona: Difusión, [edición revisada y ampliada].
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Ángeles (1989): *El pronombre: I. Personales, artículo, demostrativos, posesivos*. Madrid: Arco Libros.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Ángeles *et al.* (2005): *Vuela 3. Libro del alumno*, Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Ángeles *et al.* (2010[2000]): *Sueña 1. Libro del alumno*, Madrid: Anaya [tercera edición, décima reimpresión].
- AMENÓS, José *et al.* (2009[2008]): *Agencia ELE 1*, Madrid: SGEL [primera reimpresión].
- ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES (2012): «El español y sus hablantes en cifras», [en línea], [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/i\\_cervantes/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm)
- ARAGONÉS, Luis y Ramón PALENCIA (2010): *Gramática de uso del español. Teoría y práctica (A1-B2)*, Madrid: Ediciones SM.
- ARBONÉS, Carmen *et al.* (2003): *Así me gusta 1. Libro del alumno*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ARIEL, Mira (2007): «A grammar in every register? The case of definite descriptions», en Nancy Hedberg y Ron Zacharski (eds.), *The Grammar-Pragmatics Interface*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 265-292.



- BÁDENAS DE LA PEÑA, Pedro (2007): «El español en Grecia», *Revista del Instituto Cervantes*, 13 (enero-febrero 2007), 38-39.
- BOROBIO, Virgilio (2008): *Nuevo Ele Inicial 1. Libro del alumno*, [con la colaboración de Ramón Palencia], Madrid: SM, [edición corregida].
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et al.* (2006 [2005]): *Español en marcha. Nivel básico (A1+A2). Libro del alumno*, Madrid: SGEL [segunda edición].
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et al.* (2011[2003]): *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa, [novena reimpression].
- CERROLAZA ARAGÓN, Matilde *et al.* (2000[1999]): *Planet@ E/LE 2. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa, [segunda reimpression].
- CERROLAZA ARAGÓN, Matilde *et al.* (2007): *Pasaporte ELE-A1. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, Matilde *et al.* (2010): *Pasaporte Compilado A (A1+A2). Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- [CONSOLAS, Panagiotis y Mercedes ROLDÁN LUCENO] Κόνσολας, Παναγιώτης και Mercedes Roldán Luceno, (2005): *Manual de gramática española. Εγχειρίδιο Ισπανικής Γραμματικής*, Αθήνα Efstathiadis Group.
- CORPAS, Jaime *et al.* (2007[2005]): *Aula internacional 1. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión, [primera reimpression].
- CUADRADO, Charo *et al.* (2010): *Protagonistas A1. Libro del alumno*, Madrid/Atenas: SM/Patakis.
- DE DIOS MARTÍN, Anabel y Sonia EUSEBIO HERMIRA (2009): *Etapas 1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2009): *Prisma Comienza A1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2009): *Prisma Continúa A2. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.
- GARRIDO MEDINA, Joaquín (1994): *Idioma e información: la lengua española de la comunicación*, Madrid: Síntesis.
- GIL-TORESANO, Manuela *et al.* (2010): *Agencia ELE 2. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- GÓMEZ TORREGO, Leopoldo (2009[2006]): *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual*, vol. II, Madrid: Arco Libros, [tercera edición].
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo y Carlos ROMERO DUEÑAS (2004[2003]): *Eco A1*, Madrid: Edelsa, [primera reimpression].
- JIMENO PANÉS, Isabel y Esperanza VIVANCOS ALLEPUZ (1991): *Gramática española-Ισπανική Γραμματική*, Αθήνα: Εκδόσεις Στεφ. Βασιλόπουλος.
- [LEONARIDI, Eleni] Λεονταρίδη Ελένη κ.ά (2010): «Γλωσσική ικανότητα των Ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις γλωσσολογίας DELE του Ισπανικού Κράτους: ανάλυση και συστηματικοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις», [en línea] <http://www.ispania.gr/arhtra/ispanika /1686-glwssikh-ikanothta-twn-ellhnwn-yropshfiwn-stis-eksetaseis-glwssoma theias-dele>
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1986): *Los pronombres*, Madrid: EDI-6.
- PÉREZ BERNAL, Rosa M.<sup>a</sup> (2000): *Gramática española para estudiantes griegos-2. Nivel Intermedio*, Αθήνα: Polyglot.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.

- REPISO REPISO, Sigifredo (1989): *Los posesivos*, Salamanca: Publicaciones del Colegio de España.
- ROMERO DUEÑAS, Carlos y Alfredo GONZÁLEZ HERMOSO (2011): *Gramática del español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- RUIZ LEÓN, Alba Lisett (2005): *Nuevos encuentros-nivel inicial*, Atenas: Primus.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino y Ramón SARMIENTO GONZÁLEZ (2008): *Gramática práctica del español actual*, Madrid: SGEL.
- SANS BAULENAS, Neus *et al.* (2011): *Bitácora 1. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.
- SATORRE GRAU, F. Javier (1999): *Los posesivos del español*, Valencia: Universitat de Valencia-Servei de Publicacions.
- SIFIANOU, María (1992): *Politeness Phenomena in England and Greece*, Oxford: Clarendon Press.
- VERDÍA, Elena *et al.* (2006): *En Acción 1. Libro del alumno*, Madrid: EnClave ELE.



# Esto me viene al pelo

## *La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE*

AMOR AGUADED PÉREZ

BÀRBARA CUENCA I RIPOLL

PAULA LORENTE FERNÁNDEZ

Institut des langues vivantes. Université de Louvain

### RESUMEN

La comunicación no verbal es un tema complejo para llevar al aula, pero no por ello se debe obviar en los cursos de lenguas extranjeras, puesto que es parte importante del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. El objetivo de este taller es concienciar de su relevancia en el aula de ELE y aportar algunos principios metodológicos de base para realizar propuestas didácticas adaptadas a su inclusión en los cursos.

### I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de disciplinas lingüísticas tales como el análisis del discurso o de la pragmática ha provocado un cambio teórico fundamental en la manera de entender la didáctica de lenguas. Hay que ser comunicativamente competente “con todo lo que esto conlleva: el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, así como los sistemas de comunicación no verbal” (Cestero, 1999: 9). Hoy en día, parece imprescindible mostrar en el aula la diversidad intercultural a fin de evitar tanto lo que Victoria Escandell denomina *interferencias pragmáticas* (Escandell, 1996) como lo que se conoce por *errores pragmáticos*<sup>1</sup>. Generalmente, estos errores parecen tener su origen en un desconocimiento de las normas o de los valores socioculturales, y resultan muy incómodos cuando nos encontramos aprendiendo una lengua extranjera.

Como profesores debemos ayudar a los estudiantes a desarrollar no solo su competencia lingüística, sino también a prestar atención, en paralelo, a la competencia discursiva y lograr así una adecuación pragmática y, en resumen, el uso correcto de la lengua y la eficacia comunicativa. A menudo, muchos de los problemas que presentan los estudiantes extranjeros a la hora de desarrollar su competencia comunicativa tienen su origen en la escasa atención que se le sigue prestando en el aula a todo aquello que no es puramente lingüístico.

Uno de esos temas a los que se le ha prestado poca atención es el de la comunicación no verbal (CNV, en adelante). En efecto, debido a la amplitud y complejidad del tema (Poyatos, 1994), la comunicación no verbal no ha tenido la atención que se mere-

1. “El error pragmático es el que se produce, tanto en la producción como en la recepción, a causa de un desconocimiento de las normas o valores socioculturales asociados al uso de la lengua”. Información extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008).

cía en los diseños curriculares de lenguas extranjeras, sobre todo, en niveles avanzados (Monterubbianesi, 2013).

El objetivo del taller que presentamos pasa por una reflexión conjunta en torno a ideas y posibles propuestas didácticas para introducir la CNV en el aula con la intención de concienciar sobre la relevancia del tema que nos ocupa en las clases de ELE. Y ello conduce a presentar, en primer lugar una breve revisión del tratamiento actual de la CNV en el aula (§2), para seguir con la proposición de principios metodológicos que pudieran servir para la confección de actividades para el aula (§3). Finalmente y a modo de conclusión, planteamos futuras vías que, quizás a través de las herramientas actuales tecnológicas y del trabajo cooperativo, abran posibilidades para la observación, descripción y sistematización de la CNV y la comunicación verbal integradas (§4).

## 2. EL TRATAMIENTO DE LA CNV EN EL AULA DE ELE

La CNV “alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero, 1999: 11). Es un concepto muy amplio, y relativamente reciente, ya que solo a finales de los años 50 del siglo XX, se empezaron a realizar estudios sobre el tema con los trabajos de antropólogos como Birdwhistell (1952). La propuestas de clasificación de los elementos que configuran la CNV difieren unas de otras en función de los autores, pero, siguiendo a Knapp (1980), distinguimos: el comportamiento cinésico (gestos, maneras y posturas producidas en la interacción; características físicas; conductas táctiles como abrazos o caricias...); el paralenguaje (cualidades fónicas, pausas, silencios...); la proxémica (uso del espacio); artefactos como la indumentaria o la cosmética; factores de entorno. En otras ocasiones al hablar de CNV también se incluyen la cronémica o uso del tiempo como otro elemento no verbal<sup>2</sup>.

Los elementos no verbales pueden desempeñar en la comunicación una o varias funciones, a saber: añadir información al contenido de un enunciado (especificar; confirmar; reforzar; debilitar; contradecir; camuflar); comunicar, sustituyendo el lenguaje no verbal; regular la interacción; subsanar las deficiencias verbales; favorecer las conversaciones simultáneas (Cestero, 1999: 30). Sea cual fuere la clasificación de la comunicación no verbal, o las funciones asociadas a ella, es importante incidir en la necesidad de presentarla en el aula de LE, puesto que partimos de la base de que todo acto comunicativo conlleva signos verbales y no verbales, y según Cestero: “Cabe preguntarse si puede hablarse con propiedad de comunicación lingüística o lo que ha de investigarse y describirse es la expresión lingüística, paralingüística y cinésica conjuntamente, ya que, irremediablemente, en cualquier acto comunicativo, se ponen en funcionamiento signos del sistema verbal y de los sistemas no verbales a la vez” (Cestero, 2006: 66).

Ahora bien, si la CNV se debe llevar al aula como parte consustancial de la comunicación, debería estar presente en las propuestas editoriales de los materiales ELE en todos los niveles. Con todo, como aparece en Monterubbianesi (2013) pocos manuales

.....  
2. Información extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008).

(sólo 20 de los 107 manuales estudiados por esta autora) se atreven a desarrollar de manera explícita la comunicación no verbal. Según hemos observado, el tratamiento de la CNV aparece generalmente en los niveles iniciales o intermedios, pero es bastante frecuente que no vuelva a aparecer en niveles superiores. Tal y como afirma Monterubianesi (2013: 8) es evidente que sería de gran utilidad diseñar unidades didácticas que integraran los componentes verbales y no verbales, y para ello, sería imprescindible realizar una revisión de los materiales con los que contamos actualmente con el fin de evitar que los profesores se olviden de focalizar en el aula sobre este tema.

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes, 2006) establecen que se deben incluir los aspectos culturales propios de las sociedades de la lengua a la que el estudiante se aproxima, poniendo de relieve la importancia de la competencia pluricultural con el desarrollo de *saberes y comportamientos socioculturales*. Si no focalizamos y presentamos en el aula la CNV, obviaremos un aspecto importante en el desarrollo de la *fluidez cultural* de nuestros estudiantes: la necesidad de “demostrar que cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y que el conocimiento y la decodificación de la gestualidad de los hablantes de la nuestra proporcionarán a nuestros estudiantes una fluidez cultural que les permita moverse confortablemente entre hispanohablantes” (Soler-Espiauba, 1992).

A pesar de lo anteriormente dicho, parece difícil llevar a cabo en el aula de ELE actividades en torno a la CNV que sean algo más que propuestas anecdóticas y descontextualizadas del resto de los contenidos de los cursos. Es por ello que en el punto siguiente, nos proponemos desarrollar algunas ideas sobre el tema.

### **3. ALGUNOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA ACERCAR LA CNV AL AULA DEL ELE**

No parece consensuado en didáctica de LE el tratamiento que ha de hacerse a la CNV en el aula de LE. Los profesores tampoco tienen claro qué posición tomar al respecto, como mostró un cuestionario sobre CNV y enseñanza de LE que hicimos circular entre profesores de un centro de lenguas<sup>3</sup>. De los resultados obtenidos parece deducirse que no existe ningún acuerdo en cuestiones como el lugar de la comunicación no verbal en el aula de LE, la necesidad o no de su aprendizaje y evaluación, o incluso la propia definición de CNV.

La enseñanza de la comunicación no verbal se ha presentado frecuentemente aislada y, si bien en el mejor de los casos llega a hacerse una presentación explícita o implícita de los signos no verbales, no se ejercitan ni se refuerzan. Así, los estudiantes siguen recurriendo inevitablemente a lo que conocen: su lengua materna. Birdwhistell, fundador de la cinésica en los años 50 ya decía “El hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza” (1952). Estudios actuales del campo de la neurociencia muestran que en el caso del lenguaje, nuestro cerebro, para interpretar el mensaje, se basa

.....  
3. El cuestionario se realizó a una veintena de profesores de diferentes lenguas modernas del *Institut des langues vivantes* de la Universidad de Lovaina (Bélgica). Los resultados de dicho estudio pueden consultarse en: <http://bit.ly/15Bzw3L>.

no solo en informaciones de una modalidad sensorial, puesto que esta le puede llevar a error, sino también en la ponderación de las diferentes informaciones sensoriales. Dicha ponderación es diferente dependiendo del origen cultural de las personas (Tanaka *et al.*, 2010). Si queremos que nuestros estudiantes lleguen a desarrollar completamente la competencia comunicativa no podemos obviar que debemos darles pautas respecto a las diferentes modalidades sensitivas a las que tienen que prestar atención en la lengua que aprenden (Lorente *et al.*, 2012). Es decir, el estudiante tiene que conocer el peso del lenguaje no verbal en la lengua a la que se aproxima y esto no solo para descodificar el mensaje, sino también para interactuar con hablantes nativos, como también lo señala Hidalgo (2011: 24).

No pretendemos con este taller solucionar un tema tan complejo como el que nos ocupa, pero sí hacer hincapié en la necesidad de presentarlo en el aula de ELE. Para ello, vamos a describir algunas de las posibles vías para llevar a cabo dicha presentación. Estas vías se basan en cinco principios, a saber: integrar la CNV y la comunicación verbal (§3.1); aplicar los descubrimientos de la neurociencia (§3.2); desarrollar la pluriculturalidad y el plurilingüismo (§3.3); presentar la CNV asociada a unidades fraseológicas (§3.4); tener presentes todos los componentes de la CNV (§3.5). Finalmente, hemos querido presentar algunas de las ideas que se lanzaron en el propio taller por los participantes (§3.6).

### 3.1. INTEGRAR LA CNV Y LA COMUNICACIÓN VERBAL

Como ya hemos señalado, estamos convencidos de que el presentar conjuntamente la CNV y comunicación verbal es la manera más propicia para conseguir una adecuada adquisición de la primera por parte de los estudiantes. Dicha integración es, a nuestro entender, uno de los pilares sobre los que se asienta el éxito en el aprendizaje/enseñanza de la CNV, ya que el estudiante no llegará a descodificar la CNV si se le presenta como una materia aislada. En efecto, es en su propio contexto donde podremos dotar de significación a la CNV.

En los actos de habla gran parte de la información se infiere a partir de la intención ilocutiva del hablante. Así pues, comunicación verbal y CNV constituyen un todo indisoluble y que deben desarrollarse con vistas a alcanzar con éxito la eficacia comunicativa, lingüística e interactiva del estudiante de LE. En este sentido, habría que incidir en el diseño de propuestas didácticas que centradas en la comprensión y decodificación conjunta de ambos códigos de una manera natural que no resulte forzada ni artificial, y que no se encuentre sistemáticamente ligada a la idea de anécdota cultural. Así pues, podría ser interesante presentar a los estudiantes fragmentos de videos con interacciones en situaciones y contextos específicos, en los que se aprecie el empleo de elementos no verbales en conjunción con elementos verbales del discurso cotidiano.

Siguiendo a Cestero (2006: 69), la forma de llevar al aula estos elementos sería tener en cuenta este proceso. En primer lugar, *la introspección* a modo de estudio sobre la actuación no verbal en la propia lengua, es decir, el hecho de crear un pequeño espacio de reflexión individual permitirá una observación más crítica y rigurosa de los elementos

de la CNV. En segundo lugar, *la observación* como parte del proceso de aprendizaje orientado a la obtención de descripciones e informaciones válidas sobre los elementos que queremos trabajar en la CNV de la lengua meta y, por último, *la práctica controlada* y sistematizada del contenido propuesto para el aprendizaje. Es importante insistir en la última fase puesto que se ha demostrado que aquello que imitamos o experimentamos personalmente se aprende más rápidamente que aquello que simplemente observamos. Este hecho revela la importancia de la aplicación de los descubrimientos de la neurociencia sobre cómo aprendemos, tal y como vamos a desarrollar en el apartado 3.2.

### 3.2. APLICAR LOS DESCUBRIMIENTOS DE LA NEUROCIENCIA SOBRE APRENDIZAJE

Las investigaciones en neurociencia están realizando grandes descubrimientos de no solo cómo aprendemos lenguas, sino también de los mecanismos de acceso al comportamiento social. Poco a poco, un nuevo campo se va abriendo paso que es aquel de las neurociencias cognitivas y sociales, es decir el estudio de las bases neurofisiológicas del comportamiento socio-cultural y lingüístico (Escandell, 2009; Lorente *et al.*, 2012): la capacidad humana de actuar adecuadamente en un contexto social determinado (Damasio, 1994).

El descubrimiento del funcionamiento de las neuronas espejo muestra claramente que aprendemos por imitación (Iacoboni, 2009; Rizzolatti G. y Craighero L., 2004). Estas neuronas fueron descubiertas por el neurobiólogo Giacomo Rizzolatti y su equipo en 1996 quienes, estudiando el cerebro de los monos, descubrieron que las células cerebrales no solo funcionaban cuando el animal ejecutaba ciertos movimientos, sino también al ver a otros hacerlo. Este ha sido uno de los descubrimientos más importantes en el campo de la neurofisiología, pues gracias a estas neuronas somos capaces de hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás o, como dice el propio Rizzolatti, *ponerse en el lugar del otro*. Esto crea una inmediata empatía emocional con el interlocutor, pues no solo el cerebro se pone en marcha cuando llevamos a cabo una acción, sino que es capaz de interpretar de la misma manera cuando otra persona lo hace. La imitación se vuelve así la base del aprendizaje y la ayuda para adquirir nuestra capacidad social.

En lo que se refiere a la CNV y las lenguas extranjeras, muchos de los profesores que contestaron a la encuesta que realizamos (ver nota 3) reiteraban la idea de que no debía enseñarse al estudiante de una lengua moderna a reproducir la CNV, sino tan solo a descodificar el mensaje que un nativo quería transmitirle, justificando razones tales como la de no crear inseguridad o no atacar la pérdida de identidad del estudiante. Siguiendo lo que acabamos de explicar sobre la empatía emocional creada por las neuronas espejo, creemos que es importante no solo enseñarles a descodificar el mensaje, sino también a reproducirlo por imitación para así poder llegar a tener una competencia comunicativa adecuada en la interacción, al menos con nativos. Eso sí, en la enseñanza de la CNV, como en cualquier otra, se habrá de tener muy en cuenta la esfera emocional y los estilos de aprendizaje diferentes del estudiante, pues todo apunta a que biológicamente nuestro cerebro evalúa la motivación para aprender, como ya han señalado la psicología y la adquisición de LE (Schumann en Arnold, capítulo 2, 2000).

Ahora bien, el hecho de que nuestro cerebro interprete de la misma manera una acción realizada por nosotros mismos que por otro de nuestros congéneres implica, siguiendo a Sommerville *et al.* (2005), que nosotros hayamos experimentado en carne propia esa misma acción con anterioridad. Esto es importante respecto a la inclusión de CNV en el aula: si no hacemos experimentar a los propios estudiantes con la CNV en el aula, los estudiantes serán “ciegos” a las diferencias que esta tenga respecto a la de su lengua materna: la neurociencia nos advierte de que por pura observación no se podrá adquirir y, en consecuencia, no se podrá descodificar plenamente.

Lo que acabamos de decir se encuentra en conexión directa con el enfoque que aboga por un aprendizaje por experiencia, el *aprender haciendo* (*Learning by doing*) en un contexto social, junto con otros aprendientes<sup>4</sup>. Siguiendo estas teorías, que hoy en día se pueden apoyar fácilmente en lo que la neurociencia está revelando, y si queremos que la CNV sea adquirida por los estudiantes de LE, parece importante hacerles experimentar e invitarles a integrar en sus producciones los componentes de la CNV. Por lo tanto, invitamos a los profesores a llevar a clase ejercicios que proporcionen modelos diversificados y significativos en los que los estudiantes deban reproducir por imitación la CNV.

### 3.3. DESARROLLAR LA PLURICULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜISMO

Los alumnos que aprenden una lengua extranjera parten con un repertorio de signos de comunicación, ya sea verbal o no verbal, propios de su lengua y cultura (Cestero, 2000: 82). Y no solo eso, sino que también se acercan a una lengua extranjera desde todas las lenguas que conocen, como aparece ya reflejado en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, en adelante, 2002: capítulo 8): la competencia plurilingüe del estudiante de L2. El enfoque intercultural dota al estudiante de instrumentos que le permiten desenvolverse en una sociedad cada vez más caracterizada por la pluriculturalidad, donde el hablante, como agente social, domina en distinto grado, varias lenguas y posee experiencia en varias culturas.

Siguiendo a Cestero (2006: 68) es evidente que no solo se deben crear repertorios o inventarios de signos no verbales<sup>5</sup>, sino que se han de realizar estudios comparativos interculturales, confrontando al estudiante al conjunto de signos que conoce de otras lenguas y al de la lengua que está aprendiendo. El objetivo de estos inventarios sería más bien el de facilitar el desarrollo de un primer estadio de identificación y primera clasificación. Para ello no podemos olvidar el gran potencial de los recursos tecnológicos que tenemos a nuestra disposición para la realización de inventarios cooperativos y en constante actualización como la creación de canales de vídeo, wikis compartidas, etc.

Si presentamos en el aula actividades contrastivas sobre la CNV de las diferentes lenguas que el estudiante conoce, le ayudaremos no solo a fomentar la interculturalidad, sino también a tomar conciencia de la importancia del lenguaje no verbal, incluso

.....  
4. Para más información sobre la metodologías basadas en el *aprender haciendo* (*Learning by doing*), ver, por ejemplo, los trabajos de Roger Schank, especialista en Ciencias del Aprendizaje (Universidad de Yale).

5. Como diccionarios de gestos podemos señalar el de Coll *et al.* (1990) en versión papel y en línea, el de Martinell, E. y Ueda H. (n.d) o el de Gaviño (n.d).

en su propia lengua materna. La reflexión y la auto-observación por parte del estudiante pueden ser un buen punto de partida. Así, por ejemplo, sesiones de trabajo donde el estudiante debería grabarse en su lengua materna y observarse pueden resultar muy útiles a la hora de dar el salto hacia el aprendizaje de la CNV de las otras lenguas que aprende. También se podría conseguir un efecto parecido a partir de cuestionarios reflexivos. Con este fin, diseñamos un pequeño cuestionario ilustrativo que presentamos en el taller, a modo de ejemplo, con preguntas tales como: *¿eres una persona expresiva?; ¿miras a los ojos a tu interlocutor?; ¿tocas / te acercas a tu interlocutor cuando hablas?; ¿sabes negar con cortesía un ofrecimiento?; ¿eres capaz de utilizar gestos cuando hablas español?; ¿alguna vez te ha resultado incómoda la distancia física con tu interlocutor?; cuando estás fuera de tu país, piensas eso de: ¿allá donde fueres, haz lo que vieres?*

### 3.4. PRESENTAR LA CNV ASOCIADA A UNIDADES FRASEOLÓGICAS

“En los últimos años el componente léxico ha pasado de tener una posición marginal en los estudios sobre adquisición, aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, a tener un lugar privilegiado” (Higueras, 2004: 15). Sin querer entrar en lo que supone llevar el enfoque léxico al aula, ni en el concepto mismo de colocación léxica, enunciados fraseológicos, locuciones o expresiones idiomáticas, también nos ha parecido rentable el enseñar al alumno las estrategias para segmentar el input que recibe en unidades léxicas que aparecen con un cierto grado de fijación. Cada vez más parece que se va demostrando que estos segmentos, que se han englobado en el término *pedagogical chunking* acuñado por Lewis (1993) atienden a restricciones combinatorias de carácter idiosincrásico. Como propone Marta Higueras, entre otros, el dirigir la atención del alumno sobre este fenómeno realza la posibilidad de que sea capaz de detectarlas en el input que recibe (Higueras, 2004: 20).

Hemos podido constatar que el lenguaje no verbal, sobre todo el paralenguaje y el cinésico se presentan frecuentemente y de manera generalizada entre los hablantes de una lengua con algunas de estas unidades fraseológicas, apareciendo superpuestos a las mismas en una combinatoria idiosincrásica y más fija que en otros casos. El hecho de mostrarle al alumno ambos a la vez (segmentos léxicos y el lenguaje no verbal que acompaña) no irá más que en su beneficio, ya que aprenderá por una parte, fórmulas de interacción social que a veces le resultan complicadas y, por otra parte, asimilará la comunicación no verbal habitualmente asociada a estas fórmulas. Justamente parece como si fuera por este carácter de fórmula prefabricada que el lenguaje no verbal que acompaña se realiza de manera más homogénea entre los nativos. Y esto no es algo sorprendente porque existe una relación evidente entre los movimientos del cuerpo y el aspecto cognitivo del lenguaje: el hombre piensa mejor cuando se mueve que en estado de inmovilidad y cuanto más complejo y rico es el vocabulario, más se recurre al lenguaje no verbal cuando se habla (Rimé, B. y Feldman, R., 1991).

Así, por ejemplo, cuando se dice un “*largo de aquí*” o la fórmula apofónica “*ni fu ni fá*” o “*¿qué más da!*” parece casi generalizado el uso no solo de un tono y timbre de voz particulares, sino también un movimiento de la mano o cabeza que acompaña.



En esta misma línea, otros estudios han puesto también en evidencia que reproducir, por ejemplo, un gesto repitiendo una palabra o conjunto de palabras refuerza la memorización léxica. Esto vuelve a incidir en lo que exponíamos al inicio de este punto 3 sobre la manera multisensorial con la que nuestro cerebro parece aprender. Como ha investigado en varios estudios Tellier (2006, entre otros), las representaciones mentales son reforzadas cuando estas se ofrecen por medio de un componente verbal y uno no verbal (*Dual Coding Theory*<sup>6</sup>) y dicha presentación favorece, desde un punto de vista pedagógico, la memorización, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y ya sea en adultos como en niños.

Para evidenciar la importancia del uso del lenguaje no verbal unido a ciertas unidades fraseológicas proponemos en el taller una actividad de interacción con los asistentes en la cual les invitamos a reflexionar sobre el lenguaje gestual que utilizan ante determinadas partículas cuasi-léxicas. Gracias al gesto que acompaña se puede entender la diferencia entre, por ejemplo, un “*ay*” / “*oh*” de olvido o un “*ay*” / “*oh*” de pena o un “*ay*” / “*oh*” de sorpresa. Reflexionamos también con los participantes sobre el presentar la gestualidad frecuentemente asociada a unidades fraseológicas difíciles, como por ejemplo las que aparecen con algunas unidades del campo semántico del verbo “gustar” (“*ni me gusta, ni me disgusta*” o “*qué gustillo*” o “*con mucho gusto*”): al aprender el gesto que acompaña habitualmente estas unidades, se le facilita al estudiante su aprendizaje.

### 3.5. TENER PRESENTES TODOS LOS COMPONENTES DE LA CNV

Es interesante recordar las distintas clasificaciones de todo aquello que conforma el componente no verbal para no perder de vista que la CNV es un conjunto de elementos que va mucho más allá del aspecto que, sin duda, es el que ha recibido más atención en los materiales que tenemos a nuestra disposición, el de la gestualidad. Asimismo, tampoco hay que obviar el hecho de que cuando hablamos de CNV hemos de considerar que los signos que lo componen comunican no solo de forma activa, sino también de forma pasiva, como, por ejemplo en el uso de los silencios. Hacer partícipes a docentes y alumnos de estas cuestiones facilitará sin duda la transmisión de herramientas para lograr dar en el aula un espacio a todo aquello que va más allá de lo exclusivamente lingüístico. Para ello recomendamos revisar alguna clasificación de signos no verbales, como la propuesta por Knapp (1980) o por Cestero (2006) y realizar ejercicios específicos que focalicen sobre los diferentes componentes de la CNV. Insistimos de nuevo en el hecho de que la red y las tecnologías hoy en día ofrecen grandes posibilidades para crear bases de datos audiovisuales, que incluso podrían realizarse de manera cooperativa, incluyendo gran parte de los aspectos de la CNV.

## 4. APORTACIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL TALLER

En este taller hemos querido hacer una llamada a la reflexión conjunta entre profesores para determinar qué posibilidades se nos ofrecen para aportar modelos y pro-

.....  
6. A este respecto ver los trabajos de Clark, J.M. y Paivio, A., (1991). El modo verbal se compone fundamentalmente de palabras y el no verbal está compuesto de imágenes, sonidos de acción, de emociones y otros elementos no lingüísticos. Usando los dos, se refuerza la comprensión y la memorización.



puestas que ayuden a tomar conciencia de la importancia de esta parte consustancial a la comunicación, que parece estar relegada a un segundo plano en las aulas de ELE. Por ello, aprovechando los beneficios del trabajo cooperativo y de las TIC, nos ha resultado interesante recopilar las opiniones y sugerencias de los participantes. Estas han sido recogidas durante el taller en un documento cooperativo y en línea<sup>7</sup> y donde se puede observar cómo los participantes hablaron de la necesidad de propuestas de concienciación del tema en el aula o de la distinción entre gesto heredado, adquirido, natural... o de la propuesta concreta de describir gestos con su opuesto en clase (agrado/desagrado; aprobación/desaprobación; invitación/denegación, estímulo/desestímulo; duda/seguridad) etc<sup>8</sup>.

## 5. CONCLUSIONES

El tema de la CNV es de enorme complejidad y el panorama de opiniones y prácticas docentes respecto al mismo no parece estar aún unificado. No obstante, desde este taller hemos querido hacer una llamada de atención sobre la importancia de la CNV en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. El interés último para ello es el de acercar a los estudiantes a una forma de comunicarse más completa, que incluya en el aula la CNV de manera más sistemática. Con este objetivo, hemos planteado algunos principios en los que podemos basarnos a la hora de realizar propuestas didácticas sobre el tema. Con todo, es evidente que queda mucho trabajo por hacer, pero hemos querido trazar nuevas vías para dedicarle a la CNV la atención que se merece. Las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo entre los docentes podrían servir como herramientas de gran ayuda en el proceso de observación, descripción y sistematización de elementos no verbales integrados con los elementos de la comunicación verbal.

## BIBLIOGRAFÍA

- BIRDWHISTELL, Ray (1952): *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*, Washington D.C.: Dept. of State, Foreign Service Institute.
- CLARK, James M. & Allan PAIVIO (1991): «Dual Coding Theory and Education», *Educational Psychology Review*, 3 (3), 149-210.
- CESTERO, Ana María (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- CESTERO, Ana María (2006): «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía», *ELUA*, 20, 57-77.
- DAMASIO, Antonio (1994): *Descartes'Error : Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Putnam.
- COLL, Josep, María José GELABERT y Emma MARTINELL (1990): *Diccionario de Gestos*, Madrid: Edelsa.

.....  
7. Se puede consultar este documento en línea en: <http://bit.ly/172Pmdc>

8. En estos momentos, estamos trabajando en la construcción de una plataforma en línea que recoge algunos de los puntos principales del taller e invitará a los lectores a cooperar en la construcción del mismo, a través de sus comentarios, experiencias e ideas (<http://estomevienealpele.weebly.com/>).

- ESCANDELL, María Victoria (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática». En F. Arnán (Ed.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua 3, Madrid: Actilibre, 95-109.
- ESCANDELL, María Victoria (2009): «La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales», en *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: San Clemente de Ojrid y Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 7-23.
- GAVIÑO, Victoriano (s.d.): *Diccionario de gestos españoles* [en línea], <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>
- HIDALGO, Ana Vanessa (2011): *La cultura y Comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos*. Memoria de Máster. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [en línea], [https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/Ana\\_Vanessa\\_Hidalgo.html](https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Ana_Vanessa_Hidalgo.html)
- HIGUERAS, Marta (2004): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- IACOBONI, Marco (2009): «Neurobiology of imitation», *Curr Opin Neurobiol.*, 19 (6), 661-5.
- KNAPP, Mark L. (1980): *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- LEWIS, Michael (1993): *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LORENTE, Paula, Ana BENGOTXEA, Kris BUYSE y Mercedes PIZARRO (2012): «Donde fueres, haz lo que vieres. Aportaciones de la neurociencia al desarrollo de la competencia pragmática. Un nuevo horizonte en la enseñanza de ELE: el *Serious Game*», *International Journal of Applied Linguistics*, 164, 22-38.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, Encarna ATIENZA, Maximiano CORTÉS, María Vicenta GONZÁLEZ, Carmen LÓPEZ y Sergi TORNER (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.
- MARTINELL, Emma e Hiroto UREDA (s.d.): *Diccionario de gestos españoles* [en línea], <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/-ueda/gestos/>
- MONTERUBBIANESI, Maria Giovanna (2013): «La comunicación no verbal en los manuales de E/LE», *RedELE*, 25 [en línea], [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013\\_redELE\\_25\\_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598)
- POYATOS, Fernando (1994): *La comunicación no verbal, I: Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Ediciones Istmo, 1994.
- RIMÉ, Bernard y Robert FELDMAN (eds.) (1991): *Fundamentals of nonverbal behavior*, New York: Cambridge University Press.
- RIZZOLATTI, Giacomo y Laila GRAIGHERO (2004): «The mirror-neuron system», *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- SOLER-ESPILUBA, Dolores (1992): «Lo no verbal como un componente más de la lengua», *Équivalences*, Revue de l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles, 19/1-2 [en línea], <http://fr.scribd.com/doc/171687727/07-Soler>
- SOMMERVILLE, Jessica, Amanda WOODWARD y Amy NEEDHAM A. (2005): «Action experience alters 3-month-old infants' perception of others' actions», *Cognition*, 96 (1), B1-11.
- SCHUMANN, John (2000). «Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas», en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 49-62.

- TANAKA, Akihiro, AI KOIZUMI, Hisato IMAI, Saori HIRAMATSU, Eriko HIRAMOTO y Beatrice DE GELDER (2010): «I feel your voice. Cultural differences in the multisensory perception of emotion», *Psychol Sci.*, 21 (9): 1259-62.
- TELLIER, Marion (2006): *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7. Diderot: Paris.



## *Juglares en acción*

LUIS-FELIPE ALEGRE SERÓ  
ROGELIO AYALA ZARANTONELLI  
Iberlingva

Desde sus orígenes medievales los juglares divertían, entretenían e informaban al pueblo con sus historias, cantos y cuentos, entre mimos, títeres, danzas y malabares. Estos artistas resultaron así grandes propulsores de la lengua, y eran recibidos con expectación por aldeas, pueblos y ciudades a su paso.

A comienzos del siglo XXI los mecanismos que llevan a aprender y a adquirir un nuevo idioma están aún pendientes de comprenderse cabalmente, aunque sí sabemos que en su adquisición juegan un importante papel el uso y presentación de materiales originales introducidos a los aprendientes de la lengua en situaciones reales.

De la mano del grupo juglaresco *El Silbo Vulnerado*, desde 2012 **Iberlingva** viene desarrollando una herramienta que llamamos *Juglares en Acción*. En un estilo actualizado de aquellos antiguos difusores y promotores lingüístico-culturales, nuestros modernos juglares trabajan poesía y canción con el apoyo de instrumentos y formas teatrales clásicas, sin dejar de lado las vías del humor, ni los soportes digitales que el mundo pone hoy a nuestro alcance.

La presencia artística de *Juglares en Acción* abre el arca de las emociones cuando sucede ante instructores y aprendientes de grupos considerando su correspondiente nivel de comprensión. Resulta un eficaz instrumento que sorprende, atrapa, divierte y motiva a los participantes con su interactividad. Su visita busca rendir frutos antes, durante y después de su llegada, permitiendo incorporar “*el duende*” si, como dice Lorca, es mostrado por medio de “*un cuerpo vivo que interprete*”.

El Taller presenta un desarrollo práctico de experiencias venidas de nuestras trayectorias sumadas y adaptadas a estos auditorios y objetivos, y una metodología en creación que recibe las contribuciones de artistas, profesores y estudiantes. Estos ejemplos forman parte de un repertorio creado por *El Silbo Vulnerado* a lo largo de los años para fomentar la afición hacia la Literatura, y son un valioso vehículo de información lingüística. **Iberlingva** incorpora su experiencia como una herramienta útil para aprendientes de E/LE y también en países con diglosia.

*Juglares en Acción* aspira a convertirse en una referencia profesional digna de consideración en el mundo de la enseñanza de E/LE.

El taller tuvo como objetivo general incidir en la ampliación comunicativa de la lengua meta por medio de la poesía y otros textos interpretados artísticamente.

Bajo la sugestión de la juglaresca medieval, tomamos nuestra Literatura para re-

crearla desde el terreno de la oralidad corporizada por un intérprete.

El Taller mostró diversas formas de presentar textos literarios a los aprendientes E/LE. Se expusieron los siguientes ejemplos:

-**Un romance de ciego.** Minutos antes de comenzar el taller se cantó en el pasillo el *“Romance de la infanticida”*, acompañado de un lienzo con dibujos. El carácter de este tipo de sub-literatura quedaba reflejado en el hecho de mostrarse fuera del aula y del horario del taller.

-**Un poema recitado.** De **Antonio Machado** tomamos *“Yo voy soñando caminos”* para mostrar una recitación artística en estado, digamos, puro. Acabado el poema, se comentó la simbología y dos características del poema: encabalgamientos y alternancia de cuartetas y redondillas.

Se mostraba aquí, por un lado, el trabajo de un rapsoda (interpretación oral y memorizada) y, por otro, el rol del profesor con el comentario del texto. Ello servía de contraste con el juego, más juglaresco, de los ejemplos siguientes.

-**Un texto incomprensible sin visualización.** Cual es el caso de *“El orador”* de **Ramón Gómez de la Serna**, guión para un intérprete que lleve una mano mucho más grande que la otra. Género fronterizo con ecos dadaístas. Intención: sorprender.

-**Un cuento seriado.** El de *“La mosca y la mora”*, al que alude **Cervantes** en el capítulo XVI de *El Quijote*. Tiene muchas versiones infantiles en la Península y también en el cancionero sefardí.

Aquí el juego juglaresco se establece a partir de los personajes que aparecen físicamente: mora, mosca, araña, ratón, gato, perro, palo, fuego, agua, vaca, cuchillo, hombre y muerte. Con cada nuevo elemento se repite la serie y todos los asistentes deben hacerlo coralmente.

-**Un poema con equívocos.** Partiendo de **Heráclito** y su frase *“Nadie se baña dos veces en el mismo río”*, **Ángel González** hizo cuatro glosas con las que jugar al equívoco cuando los asistentes intentan completar la máxima.

-**Un cuento dialogado con títere.** Elegimos un clásico de largo recorrido como es *“La lechera”* de **Samaniego**. La protagonista del cuento es un títere que nos cuenta sus sueños y, cuando cae el cántaro de su cabeza, sus lamentos.

-**Un poema coral.** Se trata de completar los versos con las palabras indicadas mediante gestos. Se utilizó la sextina *“Apología y petición”* de **Jaime Gil de Biedma**.

*Juglares en Acción* propone además un trabajo con enseñantes en forma de cursillo donde preparar recursos artísticos adaptados a las clases de E/LE en sus distintos niveles.

# *Metodología híbrida en África subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia*

LEYRE ALEJALDRE BIEL  
Universidad de Gambia

## **RESUMEN**

El presente artículo tiene como objetivo analizar las diferentes definiciones sobre la educación híbrida y exponer el proceso que se ha llevado a cabo para implementar este enfoque metodológico en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Gambia. Explica el procedimiento a seguir para crear una plataforma básica de enseñanza virtual que sirva de complemento a los contenidos que se enseñan en las sesiones presenciales y analiza los retos superados y logros alcanzados durante el diseño de la plataforma, mostrando las ventajas y desventajas de utilizar este tipo de metodología en un contexto caracterizado por la falta de recursos tanto humanos, como materiales e infraestructurales.

## **I. DEFINICIÓN DE METODOLOGÍA HÍBRIDA**

La realidad educativa actual muestra grandes cambios en el paradigma educativo, la integración en la educación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha provocado replantearse el papel que desempeñan estas herramientas en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Es necesario analizar la función que ejerce el docente al incluirlas en su plan curricular y el impacto que tienen en el discente, puesto que el creciente uso de las TIC en el ámbito académico obliga al docente y al discente a modificar su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de las TIC en el ámbito educativo conlleva la creación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, de la enseñanza puramente presencial, en la que el estudiante asiste a clases, recibe los materiales del profesor e interactúa con sus compañeros en un espacio físico a metodologías virtuales, en las que el discente elige el lugar donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se llevará a cabo, los horarios, y el ritmo de aprendizaje. Este gran cambio traslada el peso de las decisiones al alumnado lo que conlleva una forma de aprendizaje más independiente, es el estudiante quién decide cuándo, dónde y cómo realizará las labores que le conducirán al éxito académico. Pero como es bien sabido, no se puede hablar de extremos en cuanto a la integración de las TIC en la educación, hay que encontrar un equilibrio que contribuya a sacar el máximo rendimiento de las TIC y que fomente un aprendizaje autónomo pero guiado, este tipo de escenario pedagógico es lo que se denomina como metodología híbrida o *blended*, enfoque que se caracteriza por combinar aspectos de la metodología presencial con los de la virtual.

Desde que las TIC se integraron en la educación y las diferentes modalidades fueron implementadas, la definición de metodología híbrida ha pasado por varias fases. Para poder definir con precisión este término se van a tener en cuenta algunas de las definiciones propuestas previamente. No se trata de un concepto recién acuñado, Yabar, Barbará y Añaños, en su publicación enmarcada en la Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías organizada por el Instituto Cervantes en junio de 2000, definen el modelo híbrido como

un modelo flexible en el que se conjuntan armónicamente las posibilidades que las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) ofrecen (presencialidad/aula interactiva, videoconferencia, campus virtual,...) para poder realizar una formación según las necesidades del colectivo a formar y del contenido a impartir, con las actividades tradicionales de formación como son las clases magistrales o determinados tipos de prácticas.

La definición recalca la necesidad de combinar la metodología tradicional con los avances que la tecnología ha incluido en la educación, además este nuevo enfoque considera las necesidades específicas de los aprendientes de una forma más concreta. A partir de este momento, todas las definiciones, se centran en encontrar el mejor equilibrio entre lo tradicional y lo moderno, adaptándolo a las necesidades de los discentes y del contexto educativo específico, Bartolomé (2002) explica de una forma clara y precisa las habilidades que se desarrollan al implementarse:

Aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de autoorganizarse, habilidades para la comunicación escrita, y estilos de aprendizaje autónomo. Especialmente importante en este modelo es el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación en Internet.

Por otro lado Rodrigo (2003) resume las cualidades de este modelo, analizando cómo se combinan las características de los modelos previos:

El blended e-learning combina lo positivo de la formación presencial (trabajo directo de actitudes y habilidades) con lo mejor de la formación a distancia (interacción, rapidez, economía...), esta mezcla de canales de aprendizaje enriquece el método formativo y permite individualizar la formación a cada uno de los destinatarios y cubrir más objetivos del aprendizaje(...) Es un método de formación multicanal, donde interactúan distintos canales de comunicación, información y aprendizaje, y el alumno se ve obligado a participar de forma muy activa para poder seguir las enseñanzas, razón por la que aprovechará mejor el aprendizaje.

Coaten puntualiza también la necesidad de encontrar un equilibrio razonable y la necesidad de seleccionar las herramientas que mejor se adecúan al contexto en donde se implementa la metodología híbrida, para él la clave es encontrar este equilibrio "(...) los mejores resultados para aprender son alcanzados generalmente logrando un equilibrio razonable entre el uso tradicional y los nuevos medios, seleccionando y utilizando cuidadosamente los productos y las herramientas que son más adecuados para cada curso" (Coaten, 2003). Heinze y Procter (2004) continúan la línea de in-



vestigación de Coaten y definen esta metodología como “el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso.” Andrade (2007) presenta una definición muy clara y sencilla:

Denota estrategias que combinan o mezclan metodologías o formatos para lograr mejores resultados de aprendizaje. ‘Blended Learning’ específicamente se usa para referirse a la combinación de educación presencial y en línea, y podemos definirlo como la integración de elementos comunes a la enseñanza presencial, con elementos de la educación a distancia por Internet.” (Andrade, 2007).

Siguiendo las palabras de Andrade, Duart (2008) la define “por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Ello tan sólo se puede conseguir modificando el diseño y la planificación docente y de aprendizaje de los cursos y de las asignaturas” (Duart *et al.*, 2008).

Las definiciones presentadas se combinan, complementan y se fundamentan en encontrar la relación adecuada entre la metodología presencial y la virtual, así mismo, enfatizan la necesidad de considerar el contexto educativo en el que se va a implementar una metodología híbrida para favorecer al discente y también resaltan la capacidad de favorecer múltiples estilos de aprendizaje. Se podría definir la metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje como aquella que utiliza los aspectos más favorables del enfoque presencial y los más beneficiosos de la enseñanza virtual. Encontrando un equilibrio entre las características positivas de la formación presencial: la secuenciación de materiales a través del profesor, explicaciones y resolución de dudas de forma sincrónica y el contacto físico con los miembros del grupo para realizar actividades que se presentan en las sesiones presenciales y los puntos positivos de la virtual: la autonomía que desarrolla el discente, la capacidad de adaptar los tiempos de asimilación del contenido, la mayor interacción gracias a herramientas de redes sociales, la rapidez, la economía y la capacidad de llegar a un mayor número de discentes.

## **2. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA HÍBRIDA EN LA UNIVERSIDAD DE GAMBIA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE**

La Universidad de Gambia se fundó en 1999 y es la única universidad del país más pequeño del África continental, desde su apertura el crecimiento estudiantil ha aumentado paulatinamente y durante el curso académico 2012-13 alrededor de seis mil estudiantes estaban matriculados. Dada su juventud, las carencias infraestructurales y humanas parece un tanto imposible plantearse la implementación de un modelo híbrido, pero aún teniendo en cuenta las características contextuales, durante el curso 2012-13 se introdujo, a través de un programa piloto, esta modalidad en las clases de español como lengua extranjera. La implementación de la metodología híbrida en la enseñanza de español como lengua extranjera en la Universidad de Gambia busca cumplir varios objetivos:

- acercar al mayor número posible de estudiantes la posibilidad de aprender español.
- asegurarse que todos los alumnos tienen acceso a los materiales del curso.
- promover el uso de las TIC en el contexto del África Subsahariana.
- establecer un ambiente de enseñanza y aprendizaje que promueva la creación de entornos personales de aprendizaje (PLEs).

Con la consecución de los objetivos presentados, se conseguirá un cambio en el paradigma educativo presente en la Universidad de Gambia que conllevará la creación de estudiantes más independientes y conscientes de su proceso de aprendizaje, además asegurará un crecimiento del cuerpo estudiantil en las clases de español como lengua extranjera, puesto que podrán acceder a los materiales a través de la plataforma de una forma gratuita. En varias encuestas realizadas durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 un gran número de estudiantes se quejaba del alto coste de las matrículas y de los materiales necesarios para los diferentes cursos. Ofreciendo los materiales a través de la plataforma virtual, se disminuye uno de los gastos, se tiene en cuenta una de las quejas de los estudiantes y por consiguiente es muy probable que el número de estudiantes matriculados aumente.

Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en un contexto como el de la Universidad de Gambia supone un gran reto. Es preciso recordar que los cortes de luz se producen a diario, las aulas no tienen infraestructuras para instalar un proyector y la universidad todavía no tiene una red wifi abierta a todos los estudiantes del centro. A la vista de este desolador escenario es imprescindible utilizar los recursos y herramientas que las TIC nos ofrecen de una forma mucho más innovadora e ingeniosa que en otros contextos educativos, como podría ser cualquier universidad europea.

A pesar de las dificultades presentes en el contexto en el que se desea implementar la metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje esta propuesta se está convirtiendo paulatinamente en una realidad. Otro de los factores que ralentizaba la implementación de esta metodología era la carencia de recursos económicos, lo que supuso investigar cuáles eran las mejores herramientas gratuitas en Internet para crear el entorno virtual adecuado para presentar los cursos de español como lengua extranjera niveles I y II de la forma más económica, práctica y efectiva posible.

El paso inicial para la construcción de este entorno híbrido de aprendizaje fue la creación de una página web con la herramienta [www.weebly.com](http://www.weebly.com), su fácil y deductivo uso hace que crear una página web sea algo muy sencillo, no se trata de un simple blog sino de un espacio en la Red en el que se pueden crear varias pestañas que dirigen a diferentes páginas, siendo una de ellas un blog, en el caso que se quisiera disponer de uno para la clase o para realizar avisos, publicar noticias o como espacio de discusión, el resultado de la página web que se creó se puede ver en este link [www.ELEdeLeyre.com](http://www.ELEdeLeyre.com), es una página sencilla y organizada con una serie de pestañas en la parte superior, todo el contenido está en español y los estudiantes pueden acceder a los materiales que se van subiendo de forma gratuita. También hay un espacio donde se cuelgan los proyectos de los estudiantes, otro espacio donde se informa de últimas noticias y también

hay un blog en el que los estudiantes pueden participar siempre que lo deseen. La creación de esta web supone el primer paso para la implementación de un entorno híbrido de aprendizaje en la Universidad de Gambia.

La web [www.ELEdeLeyre.com](http://www.ELEdeLeyre.com) se puso en marcha durante el curso académico 2011-12, pero no fue hasta noviembre de 2012 que los estudiantes empezaron a utilizarla y a interactuar. Inicialmente, no se planteó el proyecto como la inclusión de una metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje sino que se trató de concienciar a los discentes de la necesidad de usar las TIC como recursos alternativos para complementar los materiales que se presentaban en clase, se pretendía hacerles conscientes de su proceso de aprendizaje y crear sus entornos personales de aprendizaje (PLEs). Álvarez (2011) habla de la importancia de favorecer la creación de PLEs en la educación contemporánea y recuerda que este proceso es un proceso lento y personal, en el que el discente tiene una gran independencia pero en el que el docente puede guiar y asesorarle para no perderse en la inmensidad de herramientas para crear su PLE.

Para involucrar y fomentar el uso de la nueva web es necesario secuenciar la inclusión de materiales y actividades en la misma. Tras evaluar las necesidades específicas de los estudiantes y los retos fundamentales a los que se enfrentaban, se propuso realizar los deberes a través de este link: <http://www.eledeleyre.com/tareas-curso-spa101.html>. Muchos estudiantes se olvidaban de copiar los deberes en sus cuadernos y utilizaban ese hecho como justificante para no hacerlos, por esta razón pareció una buena idea fomentar el uso de la nueva web para realizar las tareas que iban a ayudar a asentar los conocimientos presentados en clase. Además, al utilizar Internet para completar el trabajo se inculcaba la necesidad de utilizar otras herramientas TIC que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante el curso académico 2011-12, la recepción de tareas a través de la web no fue muy exitosa, pero aumentó considerablemente durante siguiente curso, 2012-13. Para el curso actual, 2013-14 es obligatorio entregar los deberes a través de la plataforma virtual creada para complementar los contenidos presentados en las sesiones presenciales.

En la página web los estudiantes tienen acceso a los materiales de clase, secuenciados por sesiones y objetivos a cumplir, a un tablón de anuncios donde se informa de las fechas de examen, cambios de horario o noticias relevantes sobre la difusión del español como lengua extranjera en el mundo, también pueden acceder a un foro y a un blog donde es posible expresarse libremente y poner en práctica lo que aprenden en las clases presenciales, por último tienen acceso a la plataforma Edmodo ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)), que facilita la gestión de clases virtuales en la red de forma gratuita y profesional y que contribuye a poner en contacto a los estudiantes de la Universidad de Gambia con otros estudiantes de ELE del mundo. La más reciente innovación para promover un aprendizaje lo más completo posible es el programa piloto que comienza en noviembre de 2013 y en el que los estudiantes podrán interactuar con un profesor de español como lengua extranjera durante los fines de semana a través de Skype.

La implementación de una metodología que combina la educación presencial con la virtual en el contexto de un país del África Subsahariana es un proceso lento debido,

sobre todo, a los retos infraestructurales y humanos que hay que superar para poder integrar las TIC. A continuación se analizarán estas dificultades y se plantearán soluciones para superarlas.

### **3. LOGROS CONSEGUIDOS Y RETOS SUPERADOS EN GAMBIA EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE LA METODOLOGÍA HÍBRIDA**

En 2011, fue la primera vez en la historia de la Universidad de Gambia que se ofrecía el curso de español como lengua extranjera dentro del plan curricular, desde entonces muchos han sido los logros conseguidos y los retos superados. Inicialmente, no existía ningún programa de ELE en la universidad y por lo tanto nadie del cuerpo académico hablaba español con la destreza suficiente para asistir y colaborar con el nuevo programa. Este hecho suponía que la persona encargada del programa de ELE iba a tener que trabajar en solitario, un gran reto en el ámbito educativo, puesto que la educación es un proceso social que requiere del trabajo en grupo y de la interacción con otros expertos para poder diseñar, elaborar y crear los mejores materiales y experiencias de aprendizaje. En Gambia, el ambiente era desolador y sin recursos, ni materiales ni humanos, se puso en marcha el programa de ELE. En el primer año académico se impartieron tres cursos de ELE, uno durante el primer semestre del curso 2011-12, equivalente a un nivel A1 y denominado SPA101 y dos en el segundo semestre, uno fue la continuación del nivel A1, llegando a conseguir casi un nivel A2 (SPA102) y el otro grupo fue la repetición del nivel inicial SPA101. El crecimiento continuó y durante los cursos siguientes 2012-13 y 2013-14 se ofrecen cuatro cursos por semestre, dos del nivel inicial SPA101 y dos del siguiente nivel SPA102.

La gran acogida de los cursos de español como lengua extranjera en la Universidad de Gambia expandió sus fronteras más allá de la Facultad de Artes y Ciencias Sociales donde inicialmente se iban a ofrecer estos cursos. En menos de un semestre, la Facultad de Derecho, la de Empresariales y la de Medicina mostraron su interés por incluir los cursos de ELE en sus programas educativos, hasta el momento, se ha llegado a un acuerdo con la Facultad de Empresariales y para principios de 2014 se espera incluir los cursos de ELE en la Facultad de Derecho. En cuanto al convenio de colaboración con la Facultad de Medicina el proceso está siendo más lento.

La creación de dos cursos de ELE y la docencia de cuatro por semestre es uno de los grandes logros conseguidos desde el comienzo del programa de ELE en Gambia en 2011, pero eso no es todo, otro de los frutos obtenidos en este corto periodo de tiempo es la transformación en la metodología de la enseñanza de lenguas. Inicialmente, y tal como se presencié en observaciones a varias clases de lenguas extranjeras, el método vigente y más utilizado en las aulas gambianas era el tradicional o método de traducción, el rol del profesor era dictar y traducir conceptos mientras que los estudiantes copiaban y repetían las palabras que el docente iba marcando. El aspecto comunicativo, las actividades grupales y el rol activo del discente estaba ausente en todas las aulas de lenguas. Un gran reto fue incluir gradualmente una metodología más contemporánea, en la que el estudiante fuera el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no el profesor. Las reacciones iniciales fueron bastante negativas:

- Los estudiantes no participaban en clase.
- No sabían hacer grupos y mucho menos trabajar en grupos.
- Eran incapaces de realizar actividades de roles delante de sus compañeros.
- Se quejaban continuamente de que no aprendían suficiente gramática.

La situación en el aula no era muy prometedora, había que cambiar la mentalidad de los estudiantes en cuanto al rol del profesor, su rol y la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera. Afortunadamente, y gracias al gran interés de los estudiantes por aprender español, se superaron las dificultades y en menos de un curso académico se acostumbraron a la nueva metodología utilizada.

Una vez superado este reto, se procedió a incluir de forma progresiva las TIC en este contexto tan complicado donde los cortes de electricidad son diarios, las aulas no están acondicionadas y las redes WIFI todavía no están instaladas ni habilitadas. El primer paso fue la comunicación vía correo electrónico, la elección de esta herramienta como punto de partida fue debida a que uno de los requisitos que la Universidad de Gambia solicita a todos sus estudiantes es la utilización de una cuenta de correo electrónico institucional, por lo tanto, eso aseguraba que todos los estudiantes tuvieran una dirección de correo electrónico y que además supieran usarlo. El siguiente instrumento que se incluyó, casi a diario, en las clases de ELE fue el teléfono móvil, según el informe *Policy Guidelines for mobile learning (2013)* de la UNESCO hay más de seis billones de usuarios de teléfonos móviles en el mundo y por cada persona que accede a internet desde su ordenador dos lo hacen desde un dispositivo móvil, por lo que dada la rapidez, eficacia y expansión del uso de los dispositivos móviles, la UNESCO ha analizado su potencial para mejorar y facilitar el aprendizaje sobre todo en comunidades donde los recursos y las oportunidades educativas son escasas o casi nulas. Incluir estos dispositivos en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera es un gran avance en el contexto gambiano y las ventajas que presenta son:

- Acceso sin restricción de tiempo a los materiales del curso.
- Creación de redes sociales para practicar los conceptos presentados en clase.
- Independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Facilita la comunicación con hablantes de la lengua meta.
- Promueve un aprendizaje más dinámico y constante (no se limita a las horas lectivas).

Desde que el dispositivo móvil se incluyó como herramienta en la clase de ELE su uso ha sido muy variado, los estudiantes grababan audios propios para mejorar la pronunciación y la dicción, también realizaban grabaciones del profesor para poder practicar en casa su entonación y acento, en clase hacían vídeos con representaciones, también lo utilizaban para apuntar los deberes, enviar emails y buscar palabras que no entendían durante la clase. La introducción del teléfono en las clases de ELE de la Universidad de Gambia fue un éxito y fue una de las razones fundamentales para plantearse la implementación de un contexto y una metodología híbrida de aprendizaje. Los estudiantes estaban abiertos a la nueva propuesta, se sentían cómodos utilizando sus dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje, era el momento de dar un paso más. Fue entonces, cuando se

empezó a utilizar la página web [www.ELEdeLeyre.com](http://www.ELEdeLeyre.com) como una plataforma *e-learning*, a partir de noviembre de 2012 se incluyeron materiales para practicar lo presentado en clase, información específica de los cursos, enlaces para realizar las tareas online y se creó el blog para que los estudiantes pudieran practicar sus conocimientos. El proceso fue progresivo haciendo que los estudiantes se adaptaran de una manera gradual y que por lo tanto reaccionaran de forma muy positiva a la nueva metodología.

#### **4. VENTAJAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA HÍBRIDA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA**

La utilización de esta metodología fomenta la autonomía del discente, puesto que el input y la retroalimentación que recibe en el aula física, en grupo y en contacto directo con el docente de forma sincrónica debe continuarse en un espacio virtual en el que aprendiente es responsable de sus decisiones, organización y su gestión del aprendizaje, consecuentemente tiene más poder en el proceso de aprendizaje al ser un discente independiente cuando utiliza la plataforma virtual, la sincronía obligatoria en el aula física, no lo es en el aula virtual, el aprendiente puede elegir si el trabajo que realiza es sincrónico o asincrónico, su rol es determinante en el proceso de aprendizaje. El alumnado de las clases de ELE de la Universidad de Gambia son testigos y actores de un cambio en el paradigma metodológico de la enseñanza de lenguas en su centro académico, durante las clases presenciales se exponen a un input presentado por el profesor, lo ponen en práctica a través de actividades colaborativas y lo asimilan con la ejecución de las tareas que hacen desde sus casas, donde tienen acceso a los materiales digitales de la plataforma virtual. Son estudiantes autónomos, que pueden ponerse en contacto con su profesor, siempre que lo necesiten, a través de muchos medios virtuales como los mensajes electrónicos, el blog del curso y los foros, herramientas que antes de la implementación de la metodología híbrida escasamente utilizaban.

La autonomía que favorece esta metodología nos conduce a subrayar otra ventaja: el proceso de enseñanza y aprendizaje deja de tener lugar en un espacio y un tiempo concreto, lo que implica que el acto de aprender no solo ocurre en el contexto de un aula (física o virtual) sino que se extiende más allá de las paredes físicas o virtuales que delimitan estos contextos. El estudiante tiene la posibilidad de crear un entorno de aprendizaje personal (PLE), que incluya el uso de las redes sociales, la plataforma de aprendizaje, los materiales y actividades de la clase presencial, puede decidir qué herramientas necesita para crear su PLE y para sacarle el máximo beneficio en el momento y lugar que él prefiera. En Gambia, los estudiantes de las clases de ELE han empezado a usar las redes sociales con fines pedagógicos, así como herramientas de comunicación virtual (Skype) para mejorar sus destrezas de expresión y comprensión oral, ellos determinan cuando es el mejor momento para utilizar estas herramientas en su proceso de aprendizaje. La autonomía se amplía no solo a decisiones concretas relacionadas con ciertas actividades sino a las herramientas que quieren utilizar para mejorar su experiencia de aprendizaje.

La creación de PLEs fortalece la realización de actividades contextualizadas, los estudiantes tienen en sus manos un conjunto de herramientas que van a contribuir a

completar actividades dentro de un contexto más real, pueden acceder a periódicos locales, integrarse en grupos de las redes sociales donde pueden practicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, tienen la oportunidad de contextualizar el aprendizaje de la lengua meta mucho más de lo que se logra dentro del aula, esta experiencia produce discentes más conscientes del proceso de aprendizaje además les otorga la oportunidad de investigar sobre aspectos culturales que por motivos de tiempo con frecuencia no pueden presentarse en clase, se convierten en directores de su proceso de aprendizaje. En el caso de investigación de este artículo, se ha apreciado que los estudiantes gambianos han elegido espacios comunes para interactuar con otros hablantes de la lengua meta, muchos de ellos utilizan Facebook, Twitter y Skype para poder contextualizar de la forma más real posible su experiencia de aprendizaje.

Otro de los aspectos que es necesario mencionar en cuanto a la integración de la metodología híbrida en la educación y más concretamente en el contexto de Gambia es que tanto la relación entre el profesor y los alumnos como alumno-alumno se ve favorecida. Durante las sesiones presenciales los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y con el profesor, hay que recordar que en Gambia el papel del profesor es muy diferente al que se conoce en Europa o en Norte América, los estudiantes ven a los profesores como personas distantes y autoritarias, suelen temerles y pocas veces realizan preguntas por miedo a una represalia, sin embargo, al integrar las TIC en la enseñanza y aprendizaje de ELE en la Universidad de Gambia la relación entre los discentes y el docente ha cambiado para mejor. Los estudiantes utilizan las herramientas TIC para enviar los deberes, plantear dudas y practicar lo aprendido en clase, el profesor emplea esta vía de comunicación para corregir errores, sugerir cambios en el proceso de aprendizaje y recomendar otras herramientas para mejorar la experiencia de aprendizaje. La complicidad que se va creando a través del uso de las TIC se ve reflejada en la relación entre los miembros del grupo en el aula física, los estudiantes se sienten más cómodos a la hora de exponer sus dudas o cuando tienen que realizar actividades enfrente de sus compañeros. La metodología híbrida contribuye a mejorar la relación del grupo y por lo tanto la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

La última ventaja que ofrece esta metodología en el contexto de Gambia es el aspecto económico y de alcance. Muchos de los estudiantes de la Universidad de Gambia no tienen recursos económicos para adquirir los materiales de sus asignaturas, si los recursos pedagógicos están disponibles de forma gratuita en la plataforma de aprendizaje virtual, este problema dejará de serlo y por lo tanto el alcance de estudiantes aumentará. Además, muchos de estos discentes viven lejos del campus o tienen responsabilidades familiares que les impiden asistir a todas las clases presenciales, la posibilidad de acceder a los materiales en la plataforma virtual contribuye a que un día de ausencia no sea un día perdido porque los recursos están en la web. La metodología híbrida favorece los seis objetivos que la UNESCO quiere alcanzar antes de 2015 en su iniciativa Educación para Todos (EPT), cuyo fin es dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el informe de seguimiento anual sobre los objetivos del programa EPT del 2012 destaca el papel de las TIC para conseguir los objetivos mencionados en el foro Dakar en 2000:



La utilización de las TIC en la educación está cobrando impulso en todo el mundo. No solo mejora la experiencia de aprendizaje y reduce el abandono escolar, sino que prepara a los jóvenes para el mundo del trabajo. Las computadoras pueden ser demasiado caras o escasas para algunas escuelas, especialmente en los países más pobres, pero la radio y los teléfonos celulares pueden llegar hasta zonas remotas (UNESCO, 2012: 41).

Durante el periodo de observación de resultados del programa piloto en Gambia se puede afirmar que la implementación de metodologías híbridas en este tipo de contexto ciertamente favorece la posibilidad al acceso a la educación a un mayor número de personas, los estudiantes de la Universidad de Gambia testigos de este programa piloto afirman que la creación de una plataforma virtual solo conlleva aspectos favorables en la experiencia de enseñanza y aprendizaje, también es cierto, que tal y como remarcan algunos discentes, los problemas de abastecimiento eléctrico pueden suponer un obstáculo difícil de superar pero, a su vez, también afirman que a pesar de este inconveniente, las redes funcionan razonablemente bien teniendo en cuenta el contexto y que son capaces de realizar mejor las tareas de forma virtual porque tienen acceso a otras herramientas que no existen en el contexto físico, como libros, diccionarios o audios, y que contribuyen a que el producto final sea de mejor calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, David (2011): «Los docentes como proveedores de PLEs», [en línea], <http://e-aprendizaje.es/2011/05/04/los-docentes-como-proveedores-de-ple/>
- ANDRADE OLALLA, Antonia (2007): «Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales», *eLearning Papers*, 3.
- DUART MONTOLIU, Josep, Marc GIL GARRUSTA, María PUJOL JOVER y Jonatan CASTAÑO MUÑOZ (2008): *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC / Ariel [1.ª ed.].
- GRAHAM, Charles R. (2006): *Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco: Pfeiffer.
- HEINZE, Aleksej y Chris PROCTER (2004): *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment Conference Proceedings*, University of Salford, Education Development Unit.
- OSORIO GÓMEZ, Luz Adriana. (2010): «Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7/1.
- OSORIO GÓMEZ, Luz Adriana. (2011): «Ambientes híbridos de aprendizaje», *Actualidades Pedagógicas*, 58.
- RODRIGO LÓPEZ, María. (2003): «El Blended e-learning es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación», *Educarweb*, 69 [Monográfico sobre Formación Virtual].
- UNESCO (2012): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Los jóvenes y las competencias. Francia*, [en línea], <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>
- UNESCO (2013): *Policy Guidelines for mobile learning*, New York, USA.



YÁBAR José Manuel, Pere Lluís BARBARÁ y Elena AÑAÑOS (2000): «Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal», *Centro Virtual Cervantes. España*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion\\_virtual/campus\\_virtual/yabar.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/campus_virtual/yabar.htm)



# *Prácticum total* (*Quannmian jiaoxue shixi* 全面教學實習)

ELENA BAQUÉ  
WANG FEI  
BEATRIZ VERA  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

La experiencia docente que aquí presentamos constituye una buena herramienta metodológica para la formación del profesorado de LE. La idea fundamental en la que se basa es el cambio de roles entre profesores y alumnos de procedencia china y española, fomentando fundamentalmente la empatía. El intercambio de recursos metodológicos entre sus participantes, ha logrado que estos futuros docentes evolucionen favorablemente en el desarrollo de su docencia, promoviendo a la par el carácter reflexivo, la capacidad de adecuación y la flexibilidad.

Esta breve reseña ofrece una contextualización de dicha experiencia, mostrando cómo se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el curso de español, como en el de lengua china, la importancia de la reflexión y la evaluación a la hora de adaptar la enseñanza de una LE al grupo-clase y unas breves conclusiones obtenidas de esta experiencia.

## I. INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos en este taller está enmarcada dentro de la asignatura del prácticum de MasEle (Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas) de la Universidad de Sevilla. Esta “práctica total” para la formación de profesores noveles, que esperamos sirva de modelo para otros programas de similares características, tuvo lugar en la Universidad de Sevilla durante los meses de febrero a abril de 2013 y fue posible gracias al convenio existente con la Universidad Politécnica de Hong Kong por el que siete de sus estudiantes del MATCFL (Máster de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera) vinieron a Sevilla de prácticas para impartir un curso de acercamiento a la lengua y cultura chinas de unas treinta horas de duración.

Lo más destacable de esta actividad docente es que los siete estudiantes de Hong Kong y los cuatro de MasEle que participaron en la experiencia ejercieron al mismo tiempo como profesores y como alumnos, de ahí el título de este proyecto. Los estudiantes de MasEle impartieron un curso de treinta horas de lengua española a los estudiantes provenientes de Hong Kong y, además, tres de ellos participaron en el curso de lengua y cultura chinas. Sin embargo, existió una desigualdad importante en el número de estudiantes a los que impartían clase los profesores en prácticas. Mientras que los

cuatro estudiantes de MasEle se encargaban de un único grupo, los siete estudiantes de Hong Kong llevaron a cabo sus prácticas con cuatro grupos diferentes en la Facultad de Filología.

En relación a las autoras de este trabajo es necesario precisar que tanto Wang Fei como Beatriz Vera, entonces estudiantes en prácticas de MasEle, ejercieron de profesoras de español. Wang Fei no tomó las clases de chino, sino que hizo de mediadora intercultural entre ambos grupos. Beatriz Vera se valió de los resultados obtenidos durante las clases para la realización de su Trabajo de Fin de Máster sobre aprendizaje colaborativo. Elena Baqué, con experiencia en la enseñanza a sinohablantes, actuó como tutora observando tanto las clases de español como las de chino. Esta actividad fue ideada y supervisada por Juan Pablo Mora, profesor de la Universidad de Sevilla y coordinador de las prácticas de MasEle.

## 2. DESARROLLO DE LAS CLASES DE CHINO

### 2.1. ESTRUCTURA DE LAS PRIMERAS SESIONES DEL CURSO DE CHINO

Las clases de chino, puesto que se trataba de un curso de iniciación, comenzaron con actividades centradas en el reconocimiento de sonidos, en primer lugar, y de tonos, en segundo lugar, así como ejercicios de pronunciación. Las dos primeras sesiones estuvieron íntegramente dedicadas a la fonética. A partir de ahí, se continuó trabajando este tipo de contenido durante la primera parte de la clase. Habitualmente, las profesoras encargadas del curso se ayudaban de la tabla que se encuentra más abajo. El procedimiento consistía en la lectura en voz alta por parte de las profesoras letra a letra al tiempo que los estudiantes iban repitiendo. Seguidamente eran leídas en coro las filas de letras para ser, finalmente, leídas de manera individual. De este modo, clase a clase se volvía a las filas anteriores para repasarlas y se avanzaba. Junto con la tabla, también se trabajó con ejercicios de pares mínimo para el reconocimiento de sonidos y tonos.

En la rutina establecida en la clase, a los contenidos fonéticos les seguían los contenidos léxicos. Se procedía de manera similar, es decir, se repasaba el vocabulario aprendido y se introducían palabras nuevas pertenecientes al mismo campo semántico. Términos tales como *España, español, China, chino, Francia, francés*, etc. eran leídos en voz alta por las profesoras y repetidos por los estudiantes primero en coro y después individualmente. Durante la presentación del léxico, acompañado de imágenes y/o la traducción en inglés, los estudiantes estaban totalmente concentrados en la asimilación del *input* y su correcta pronunciación, puesto que contaban con guías y hojas de trabajo en las que se recogía en tablas el léxico de cada sesión.

Tras la práctica de los contenidos fonéticos y léxicos, se llevaban a cabo actividades orales basadas en la estructura de pregunta-respuesta. La primera lectura de estos breves diálogos, siempre a cargo de las docentes, servía de modelo a los participantes del curso quienes, a continuación, practicaban en parejas y después representaban el diálogo para toda la clase. Aquí tenemos un ejemplo de un diálogo típico para practicar la estructura “¿De dónde eres?”, “Soy chino”; “¿De dónde es él?”, “Él también es chino”, etc.



Imagen 1: Tabla para practicar la pronunciación tomada de los materiales de clase

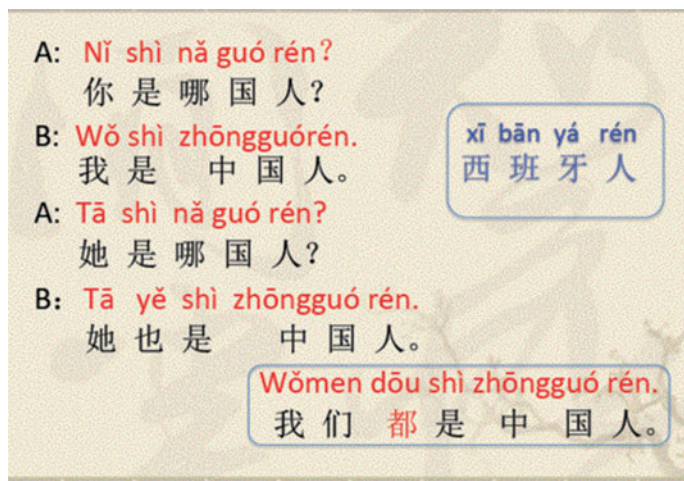


Imagen 2: Diálogo basado en la estructura de pregunta-respuesta tomado de los materiales de clase

En la última parte de la sesión se utilizaban diálogos más largos que recogían los contenidos tratados en las sesiones anteriores. Una vez leído el diálogo al completo por las docentes los estudiantes repetían en coro frase a frase del diálogo para después trabajarlo en parejas y, por último, reproducirlo en alto para toda la clase.

Los contenidos presentados y las actividades mencionadas constituyeron la estructura general de las primeras clases del curso de chino para principiantes.

## **2.2. EVALUACIÓN DE LAS PRIMERAS SESIONES DE CHINO Y CAMBIOS METODOLÓGICOS**

Aproximadamente hacia la mitad del curso nos reunimos todos los participantes en esta actividad para evaluar el desarrollo de las prácticas. Las propuestas de mejora que se hicieron a los profesores de chino se centraron en los siguientes aspectos:

- Aprendizaje basado en una mayor variedad de actividades, en general, más lúdicas y creativas.
- Prácticas más comunicativas y contextualizadas.
- Contenidos más cercanos y relevantes para los estudiantes.

Estas sugerencias dieron lugar a una serie de cambios en la segunda parte del curso:

- Se amplió el abanico de actividades poniendo en práctica diferentes juegos relacionados con los contenidos fonéticos y léxicos así como otras tareas para desarrollar la expresión escrita.
- De la repetición exclusiva de los diálogos se pasó a trabajar con las letras de canciones de grupos musicales chinos. Sin embargo, las prácticas relacionadas con los extensos diálogos de la última fase se mantuvieron hasta el final del curso.
- Paulatinamente se fueron introduciendo en la clase contenidos culturales para acercar a los estudiantes a tradiciones chinas tales como la ceremonia del té, la escritura y la interpretación de los ideogramas, etc.

## **3. DESARROLLO DE LAS CLASES DE ESPAÑOL**

En este apartado, vamos a presentar cómo se desarrollaron las clases de español programadas para los alumnos de Hong Kong. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de español que diseñamos puede dividirse en tres fases:

1. Aplicación de distintas metodologías.
2. Fase de evaluación y adaptación.
3. Aplicación de una metodología cooperativa.

Como ya se ha advertido, el grupo de profesores destinado a impartir dichas clases, contaba con cuatro alumnos de MasEle, bajo la supervisión de Elena Baqué. Esto benefició a fomentar el trabajo en grupo desde una perspectiva distinta: la de docentes, donde el intercambio de distintos puntos de vista, metodología de trabajo, perspectivas, etc., ayudó a desenvolvernos en dicha tarea. Además, contar con Fei, compañera de origen chino, fue indispensable a la hora de aprender y entender nuestra labor docente.

A la hora de enfocar nuestro proceso de enseñanza, se decidió que cada profesor

de ELE realizara sus sesiones de manera individualizada, siguiendo unos criterios elementales:

- Continuidad en contenidos conceptuales.
- Funcionalidad y utilidad de los conceptos.
- Libertad en procedimientos y metodología.

### 3.1. APLICACIÓN DE DISTINTAS METODOLOGÍAS

Centrándonos en el desarrollo de las primeras sesiones, estas se trabajaron siguiendo las siguientes metodologías:

- Enfoque comunicativo.
- Método inductivo mediante un enfoque por tareas.
- Método deductivo, centrado en *inputs*.

A continuación, se van a desarrollar tanto las metodologías utilizadas como los contenidos impartidos en el curso de español con más detalle. En esta primera etapa, cada sesión se compone de tres fases: el repaso, la presentación del *input* por parte del profesor y la elaboración del *output* por parte de los estudiantes. Hemos probado métodos como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, metodología tradicional, etc., obteniendo resultados bastante distintos y sorprendentes. A continuación, mostramos una tabla que recoge los datos de la etapa de experimentación:

Modelo	1	2	3
Contenido	El alfabeto	Pedir en un restaurante: <i>gustar</i> (en la primera clase solo presentamos un modelo).	En el aula
Metodología principal	Metodología tradicional	Enfoque por tareas	Enfoque comunicativo
Fase 1: El repaso		Actividad de audición para el repaso del alfabeto: Juego de bingo. Cada grupo, dos o tres estudiantes, cuenta con un juego de fichas del alfabeto en el que se encuentran repetidas las vocales. La profesora dice dos veces una palabra de uso frecuente. Cada grupo selecciona las letras para formar dicha palabra. El que la acierta primero y correctamente, gana.	Lectura

<p><b>Fase 2:</b> <b>El input</b></p>	<p>Repetición con la profesora, individualmente y en coro. Corrección de la pronunciación: explicación con dibujos mostrando la colocación de la lengua al tiempo que se produce una escucha atenta a la pronunciación por parte de la profesora.</p>	<p>Presentar la situación: pedir en un restaurante. <i>Input 1.</i> Palabras nuevas y básicas en relación a la comida y la bebida a través de dibujos. <i>Input 2:</i> presentarles el significado de “me /te gusta el pescado. <i>Me/te gustan los helados</i>” y las respuestas con “sí” y “no”. Mostrar la estructura de la frase.</p>	<p><i>Input 1:</i> palabras nuevas sobre cosas y personajes en el aula con dibujos y repetición con el profesor. <i>Input 2:</i> introducir “¿Qué es esto? Esto es...”. <i>Input 3:</i> expresiones en clase, por ejemplo: <i>levántate, tengo una pregunta</i>, etc.</p>
<p><b>Fase 3:</b> <b>El output</b></p>	<p>Repetición en coro. Repetición uno a uno. Repetición del alfabeto. Repetición de palabras.</p>	<p><i>Output 1:</i> juego de relacionar palabras con su imagen correspondiente. <i>Output 2:</i> la profesora va preguntando a los estudiantes uno a uno sobre sus gustos: “¿Te gusta...?”. El alumno contesta de manera afirmativa o negativa. Durante la actividad, el resto del grupo debe anotar los gustos de los compañeros.</p>	<p><i>Output 1:</i> decir las palabras a través de dibujos. <i>Output 2:</i> hacer diálogos como se mostraron anteriormente. <i>Output 3:</i> el profesor dice una expresión y los estudiantes hacen la acción según su entendimiento.</p>
<p><b>Resultados</b></p>	<p>Los estudiantes han aprendido, en general, la pronunciación del español sin poder manejarla muy bien, es decir, requieren mucha más práctica y tiempo para poder pronunciar correctamente, lo cual entra dentro de la normalidad. Las quejas se centraron en el exceso de información y en la repetición constante, lo que produjo un cierto hastío.</p>	<p>El resultado fue muy positivo. Todos los alumnos cumplieron con la tarea a la vez que se divertieron con los juegos y con la conversación.</p>	<p>No reaccionan mucho en clase por no haber entendido qué se debe hacer y por sobrecarga de información (comentan que son muchas palabras y no pueden recordarlas en poco tiempo).</p>



<b>Reflexiones</b>	No deberíamos enseñar de una vez el alfabeto y la pronunciación. Sería más eficiente introducirlos poco a poco durante el desarrollo del curso. La metodología tradicional, usada mayoritariamente en China, ha sido valorada de manera negativa por los estudiantes.	Los alumnos sinohablantes también disfrutaban con clases más lúdicas. Pueden utilizarse metodologías más innovadoras en su enseñanza para comprobar si funcionan con este tipo de alumnado.	Para que funcione una metodología innovadora, debemos fijarnos en muchos detalles: la cantidad de contenido, la forma de hacer indicaciones, claras y eficientes en el aula, la capacidad de los alumnos, etc.
--------------------	---	---	--

Tabla I: Datos de la etapa de experimentación. Tabla de elaboración propia

Teniendo en cuenta cómo se iban desarrollando las sesiones, decidimos adecuar el proceso de enseñanza a nuestros alumnos, recurriendo finalmente a una metodología más tradicional de corte estructuralista, otorgándole primacía al componente gramatical y practicando la lengua a partir de diálogos controlados, considerando este enfoque como el más viable para la enseñanza de una segunda lengua a alumnos de origen chino, basándonos en su tradición educativa.

Así, en el desarrollo de las sesiones siguiendo un enfoque estructural, a través de un método deductivo, se introdujeron contenidos gramaticales, léxicos y estructuras sintácticas, para terminar realizando actividades más comunicativas de aplicación de los conceptos estudiados.

Siguiendo esta metodología más tradicional, se trabajaron los siguientes contenidos:

- Contenido funcional: pedir la bebida en restaurantes.
- Contenidos conceptuales:
  - Verbo *querer*
  - Estructuras sintácticas: ‘¿Qué queréis beber?’, ‘Queremos beber...’
  - Léxico: bebidas y recipientes.
- Procedimientos: en el desarrollo de la sesión se fueron introduciendo los contenidos mediante su explicación, pronunciación y repetición. Así, también se interactuó con los alumnos siguiendo el método pregunta-respuesta y se realizaron actividades para practicar la lengua a través de diálogos por parejas y trabajados anteriormente en clase.

A modo de resumen, en esta etapa, hemos puesto en práctica diversas metodologías cuyo funcionamiento con estudiantes sinohablantes despertaba nuestra curiosidad, obteniendo conclusiones bastante positivas a la luz de la aplicación de distintas metodologías modernas en sus clases.

### 3.2. EVALUACIÓN Y ADAPTACIÓN

Con el fin de tomar conciencia del grado de asimilación de los contenidos desarrollados en estas sesiones por parte de nuestros alumnos, así como, hacer una breve pa-

rada reflexiva con el fin de realizar un cambio metodológico en las siguientes sesiones siguiendo un aprendizaje cooperativo que solventara las dificultades de aprendizaje y cubriera las necesidades del grupo-clase en el aula de ELE, se llevó a cabo una sesión de evaluación a través de dos instrumentos, cada uno reservado a la determinación de un aspecto diferente:

- Prueba objetiva: realización de un test de contenidos.
- Cuestionario de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La prueba objetiva se confeccionó teniendo como base todos los contenidos trabajados en clase, evitando su modificación, es decir, se presentaron las mismas estructuras y las mismas actividades vistas en las distintas sesiones. A priori, puede pensarse que se trataba de un test bastante sencillo, pero la impresión de nuestros alumnos fue la contrario, recalando el grado de dificultad de este. Los alumnos recurrieron a sus compañeros a la hora de realizar la prueba, mostrándose algo perdidos, pero finalmente lograron resolverlo mejor de lo que estimaban.

Respecto a la evaluación a través del cuestionario, se apreció que los resultados, bien referente procedimiento de enseñanza, bien al papel de los docentes fue bastante positiva, considerando que las clases son activas y participativas, las actividades motivadoras, la actitud del docente es alentadora, su grado de motivación alto y sienten que están aprendiendo la lengua meta.

En general, los alumnos estaban contentos con las clases de español, resaltando la gran diferencia que existía con la metodología llevada a cabo en China. En relación con los contenidos, también estaban satisfechos con ellos, ya que los evaluaron como muy útiles y prácticos para su estancia en Sevilla.

Aun así, hicieron hincapié en algunos aspectos para mejorar nuestra labor:

- Querían actividades más interactivas y lúdicas.
- Más organización y coherencia a la hora de impartir cada uno de nosotros las clases.
- Más ejercicios de pronunciación y que las palabras fuesen deletreadas.
- Incidir más en el aspecto gramatical, aportando reglas, estructuras, conjugación verbal.
- Más repaso de los contenidos vistos.

Observando las orientaciones de nuestros alumnos, se deduce que echaban en falta algunos puntos que ellos como docentes utilizaban en sus clases de chino.

### **3.3. APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA COOPERATIVA**

Después de esta sesión de reflexión, se decidió llevar a cabo un cambio de metodología. De este modo, se comenzó a trabajar las siguientes sesiones siguiendo una metodología centrada en el Aprendizaje Cooperativo, donde se crearon una serie de actividades centradas en: 'aficiones y tiempo libre'.

Con estas sesiones se fue trabajando las aficiones de cada uno de ellos por grupos, por lo que tenían que ir preguntándole a los miembros de su grupo qué les gustaba hacer y qué no, e ir anotándolo en fichas.

El objetivo de estas actividades fue llegar a realizar la tarea final: preparar por grupos el tipo de vacaciones que quieren realizar, anotando las actividades que les gustaría hacer, dónde quieren ir, el alojamiento, etc.

A lo largo de todas ellas, los distintos grupos fueron expresando de manera oral sus gustos y preferencias, si les gusta viajar, si preferían un hotel a un hostel, asimismo, practicaron la comprensión auditiva, ya que el otro grupo tenían que ir apuntando lo que entendían para pasar a comentarlo con el pleno.

### 3.4. EVALUACIÓN FINAL

Terminado ya el curso, se les volvió a pasar otro cuestionario para que esta vez evaluaran el cambio de metodología. Este cuestionario de evaluación se abrió con una pregunta de respuesta libre, con el propósito de que reflejaran si habían percibido diferencias entre estas últimas sesiones y las primeras, además de sus impresiones al respecto. Los alumnos resaltaron que estas últimas sesiones habían mejorado mucho frente a las primeras, destacando que eran más prácticas y participativas, les ofrecía la oportunidad de repasar más, también de interactuar con sus compañeros y con los profesores.

Así, puede resumirse que nuestros alumnos evaluaron de manera positiva los siguientes items: incremento del interés, sensación de haber aprendido más en las clases, las actividades son consideradas más comunicativas y lúdicas, implicación equilibrada de los miembros del grupo, mejora de la expresión oral mediante la interacción con los miembros del grupo y con el pleno y valoran que el trabajo en grupo beneficia el aprendizaje de una lengua extranjera.

## 4. CONCLUSIONES

- I. Como hemos mencionado al principio de este trabajo, la característica más interesante de este prácticum total la encontramos en la simultaneidad de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual nos requería, tanto en el curso de español como en el de chino, un cambio total de papel fomentando así fundamentalmente la empatía. Es decir, como docentes de español éramos conscientes de las necesidades de los alumnos y de las dificultades que entrañaban para ellos la comprensión y asimilación de determinados contenidos, y como aprendientes de chino, observábamos que la metodología, la estructura de las sesiones, etc., utilizadas por los profesores de chino seguían funcionando en mayor o menor medida a pesar de tratarse de un modelo de enseñanza de corte más bien tradicional. Este entendimiento mutuo tuvo como resultado la mejora progresiva de las capacidades de los profesores noveles, así como la toma de conciencia de la importancia de los procesos de evaluación y reflexión sobre la labor docente.

2. Lo ventajoso en nuestro equipo docente fue que contábamos con una profesora de origen chino, además de profesores nativos, lo cual nos permitió resolver los retos interculturales que pudieran presentarse, así como, conocer las características de nuestro grupo-clase de manera objetiva, liberándonos de estereotipos. Otro privilegio del que gozábamos fue tener tutores con mucha experiencia en la enseñanza de ELE y con un conocimiento profundo en el terreno de la interculturalidad, que nos dirigieron y nos proporcionaron sugerencias bastante acertadas durante todo el prácticum.
3. Otro dato de sumo interés, fue la realización de una evaluación procesual, tanto de los resultados del alumnado, como del desarrollo de las clases a través de cuestionarios y análisis reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que resaltar que esta experiencia centrada en el *feedback* profesores-alumnos y en la dotación de un carácter reflexivo a nuestra labor docente, de manera colaborativa, nos ha proporcionado estrategias y recursos enriquecedores para nuestro futuro en la enseñanza de LE, aprendiendo que lo principal a la hora de enfocar un curso de idiomas es atender a la necesidades de nuestro grupo-clase, teniendo presente la adecuación, tanto metodológica, como referente a los contenidos, a nuestro alumnado.
4. Gracias al convenio de intercambio con la Universidad Politécnica de Hong Kong, se nos ofreció la oportunidad de acercarnos de manera directa a un perfil de estudiante específico y proveniente de una cultura sentida como lejana, exótica y diferente por el mundo occidental, lo cual facilitó a los estudiantes occidentales de MasEle el conocimiento en primera persona de la tradición educativa china.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARKLEY, Elizabeth F., K. Patricia CROSS y Claire HOWELL MAJOR (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Madrid: Morata [traducido por Pablo Manzano].
- BARNETT, Lew (1995): «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales», *Revista Aula de Innovación Educativa*, 36, [en línea], <http://aula.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/el-aprendizaje-cooperativo-y-las-estrategias-sociales>
- SÁNCHEZ GRÍÑÁN, A. *et al.* (2011): *Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante*, Monográficos sinoELE, n° 4, Madrid: Ministerio de Educación.

*Gramática y semántica en Internet.  
La ortografía y los buscadores,  
enemigos del estudiante de español*

PAULA BEIRO DE LA FUENTE  
Instituto Bilingüe Károlyi Mihály de Budapest, Secciones Bilingües,  
MCDE / Recursos ELE  
MARÍA ORTEGÓN ALCAIDE  
Keep Calm Comunicación / Recursos ELE

## RESUMEN

En el taller propuesto pretendemos investigar la importancia de la ortografía en las búsquedas en la Red, canal de acceso para personas interesadas en aprender español.

Para ello, en primer lugar, expondremos cómo funcionan los buscadores y la importancia de un correcto posicionamiento en los listados de páginas de resultados, de modo que podamos aproximar los contenidos que ofrecemos en una página relacionada con EL/E y las primeras tomas de contactos de futuros aprendientes de la lengua, lo que es fundamental para una correcta clasificación de resultados relacionada con la enseñanza del español.

Repasaremos los principales errores que se cometen en la redacción en Red a la hora de publicar contenidos y propondremos cómo salvar esta barrera.

## BÚSQUEDAS Y RESPUESTAS: CÓMO FUNCIONAN LOS BUSCADORES

Para que un usuario encuentre aquello que busca en Internet, no tendrá más opción que utilizar un buscador o motor de búsqueda, que es un sistema informático que busca archivos almacenados en servidores web.

Estos motores de búsqueda se encargan de corresponder lo que busca un usuario de Internet en relación con las páginas que ofrecen el contenido solicitado. Podemos comparar el funcionamiento de los buscadores con el de las publicaciones de artículos científicos o tesis doctorales en el ámbito de la investigación: “La relevancia de un artículo se basa en la importancia (popularidad + especialización) del medio donde se ha publicado, así como en las menciones que otros colegas han hecho sobre ese artículo”<sup>1</sup>. Los buscadores se basan en el mismo principio: rastrean la Red en busca de contenidos, los indexan y los clasifican para luego calcular su popularidad, salvo que los motores de búsqueda lo hacen en relación a los enlaces de Internet.

.....  
1. SEO: Optimización de Webs para buscadores. Buenas prácticas y resultados. Cuadernos de Comunicación Interactiva. El libro Blanco de IAB. Vol.II, Julio de 2010.

Los buscadores disponen de unos rastreadores o robots que recorren los sitios webs de Internet y recolectan datos para indexarlos en bases de datos, con el fin de agilizar las búsquedas cuando el usuario realiza una consulta.

Cuando una persona realiza una pesquisa, los motores de búsqueda acceden a su base de datos y ésta devuelve los resultados que obtiene de ella. Para determinar qué páginas aparecen en las mejores posiciones en los resultados, se tienen en cuenta numerosos factores que permiten al sitio web obtener una puntuación entre los otros sitios.

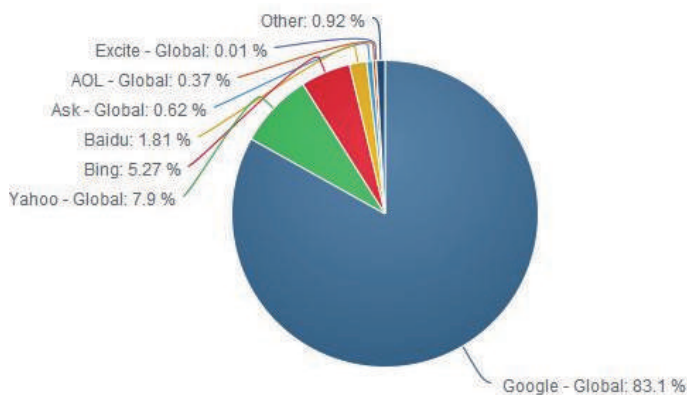
Para indexar correctamente, los robots de los buscadores escanean en cada página la temática de la web y hacen lecturas profundas del sitio, en determinados lugares como las etiquetas, descripciones e instrucciones que hayan sido escritas por los redactores Web. Esta indexación se basa en el contenido de la página.

Según Larry Page, CEO De Google, “el perfecto motor de búsqueda entendería exactamente qué es lo que quieres decir y darte exactamente lo que buscas”.

Algunos de los buscadores más utilizados por los navegantes de Internet son: Google, Yahoo, Bing, Baidu, Ask, AOL o Excite. Aunque depende del país, ya que algunos territorios como China o Rusia tienen sus propios buscadores nacionales que copan el monopolio de las búsquedas locales.

## ¿POR QUÉ NOS BASAMOS EN GOOGLE?

Aunque a lo largo de la presente investigación, presentemos las hipótesis y conclusiones basadas en todos los navegadores, nos centraremos en Google al ser el principal buscador utilizado por los internautas. Según el estudio llevado a cabo por Netmarketshare (Market Share Statistics for Internet Technologies), Google no sólo domina el mercado de Internet, sino que su crecimiento sigue en alza: ha pasado de ser utilizado por un 78,64% de los usuarios en abril de 2012 a un 83,10% en febrero de 2013, como podemos observar en el gráfico realizado por la empresa norteamericana.



La clasificación de buscadores en el mundo en febrero de 2013, según Netmarkets-hare, era la siguiente:

1. Google: 83,1%
2. Yahoo: 7,9%
3. Bing: 5,27%
4. Baidu: 1,81%
5. ASK: 0,62%

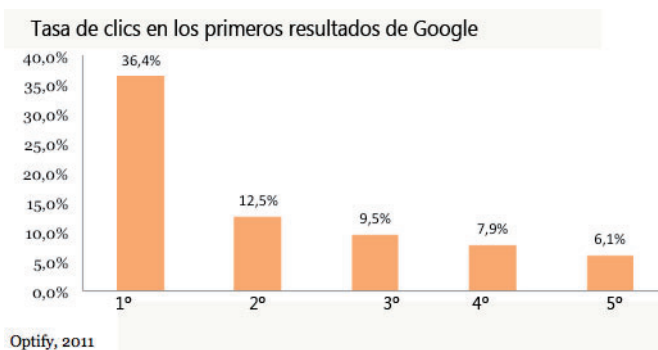
## EL POSICIONAMIENTO EN INTERNET

Cuando un usuario realiza una consulta, los buscadores categorizan los resultados y los ordenan, de modo que ofrecen un listado de las páginas Web que puedan dar respuesta a la pesquisa.

Para que una persona encuentre lo que busca, en primer lugar debe existir una concordancia entre sus dudas o consultas y el método en el que el sistema de búsqueda le facilita la documentación e información relacionada con su indagación. Sin embargo, puede suceder que una página contenga datos de gran calidad pero que estos contenidos no aparezcan en la primera página de resultados del buscador.

La importancia que supone aparecer en esta primera página de resultados para un sitio Web es primordial, tal y como es avalado por diferentes estudios basados en el comportamiento de los usuarios ante búsquedas en Internet.

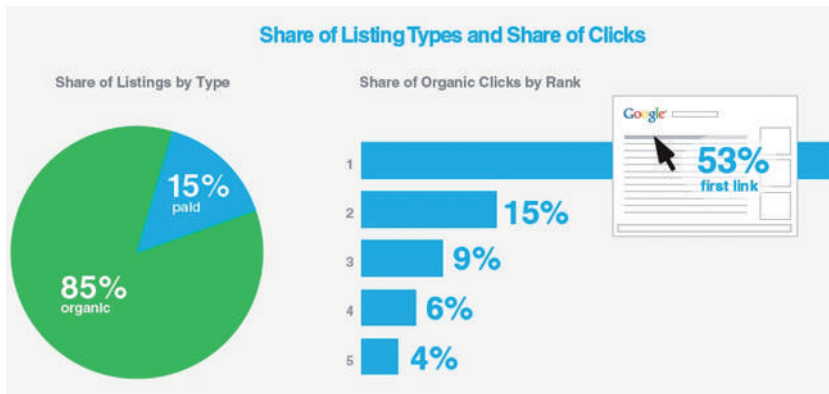
Uno de estos estudios es realizado por Optify en 2011, a partir de una muestra de 250 sitios webs y 10.000 palabras claves para un total de más de un millón de clics, casi seis de cada diez clics originados en Google se producen en los tres primeros resultados del buscador. Es decir, el 36,4% de las visitas van a parar a Webs que aparecen en la primera página de resultados.



Otro ejemplo es el sondeo realizado por las consultoras iProspect y Júpiter Research, que consistió en 2.369 entrevistas con preguntas relativas a los hábitos que tienen los usuarios a la hora de realizar búsquedas en Internet, determinó que las princi-

Estas conclusiones apuntan a que el usuario medio, únicamente usa la primera página de resultados y si no encuentra lo que desea, utiliza otra cadena de palabras que filtren mejor los resultados.

Por último, la investigación llevada a cabo por la empresa Compete, tras analizar una docena de millones de resultados de búsqueda generados por consumidores estadounidenses en 2011, llega a afirmar que el tráfico total de usuarios que sólo entra en resultados que aparecen en la primera página de Google es del 53%, como podemos apreciar en el cuadro realizado por la empresa especialista en marketing online:



Estas investigaciones demuestran la importancia para un sitio de Internet de ser hallado en la primera página de resultados. Y nos permiten afirmar, pues, que el usuario medio usa, únicamente la primera página de resultados en los motores de búsqueda. Si no encuentra lo que desea, busca con otras palabras que filtren mejor los resultados.

## DEFINICIÓN DE SEO O POSICIONAMIENTO EN BUSCADORES

“SEO o Search Engine Optimization es el proceso que tiene por objeto incrementar y mejorar la presencia de un sitio Web en las páginas de resultados de los buscadores”<sup>2</sup>. Este proceso también se conoce como posicionamiento en buscadores o posicionamiento web.

Se trata de la “Estrategia y conjunto de prácticas destinadas a la captación y fidelización del tráfico proveniente de buscadores”<sup>3</sup>.

En la práctica del posicionamiento en buscadores influyen una serie de técnicas, como son: “la reescritura del código HTML, la edición de contenidos, la navegación en el site, campañas de enlaces y más acciones”<sup>4</sup>.

.....  
2. Guía de recomendaciones “SEO de Posicionamiento en Internet. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Enero de 2009.  
3. SEO: Optimización de Webs para buscadores. Buenas prácticas y resultados. Cuadernos de Comunicación Interactiva. El libro Blanco de IAB. Vol.II. Julio de 2010.  
4. SEO: Optimización de Webs para buscadores. Buenas prácticas y resultados. Cuadernos de Comunicación Interactiva. El libro Blanco de IAB. Vol.II. Julio de 2010.



El posicionamiento Web consiste fundamentalmente en ubicar nuestra página Web entre las primeras páginas de resultados de un buscador.

En los últimos años, la generalización de las estrategias de posicionamiento en buscadores y su uso por parte de la mayoría de las páginas web, han logrado desarrollar la conciencia de que es importante para un sitio Web ocupar los primeros puestos en las páginas de resultados, como hemos podido comprobar con los estudios anteriores.

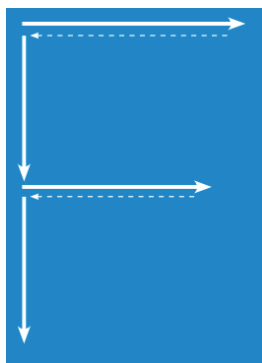
### **¿DE QUÉ MANERA AFECTA EL POSICIONAMIENTO EN LOS BUSCADORES AL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?**

Entre las diferentes maneras que hay para conseguir los mejores resultados, existen vías que son netamente potestad de los ingenieros y especialistas en la materia; otras que tienen relación con el márketing y se realizan a través de campañas de pago, como es el caso del SEM (siglas de Search Engine Marketing, o lo que es lo mismo Márketing en buscadores); también existe una manera en la que el lenguaje y la gramática utilizada son la clave para ayudar al buen posicionamiento de una página en Internet. Esta última opción es la que, además, está en la mano de los redactores y editores de contenido.

La calidad de una Página Web viene definida por sus contenidos y por la capacidad de dar respuesta a las consultas de los usuarios de Internet, pero si como hemos visto hasta el momento, no se encuentra posicionada correctamente los usuarios no podrán acceder a ellas.

La redacción en Internet tiene su propio estilo de edición, y al igual que la radio o la televisión requieren de un discurso predeterminado que se ciñe a las normas de cada canal, la Red exige algunas normas que, por su rápida integración en la sociedad, se han pasado por alto.

Una de las principales características de la escritura online es la visualización de la información en forma de F: de arriba abajo y de izquierda a derecha, pero no de modo completo: se presta más atención a las líneas del encabezado y a la mitad del texto. El lector en Internet realiza una lectura visual.



“La norma principal para escribir pensando en lo visual es que el lector escapa de las aglomeraciones de texto. El redactor debe ofrecer la información sin retórica” (Luis García, 2001).

Hasta el momento, la dificultad de publicación de contenido en Internet generalmente se relacionaba con la falta de conocimientos técnicos necesarios: cómo abrir un blog o una wiki; cómo acceder a una cuenta en una red social; o cómo utilizar los editores de texto de los diferentes programas de redacción en blog. Pero no se suele prestar atención a la manera específica de redactar en la Web, pese a que es una pieza fundamental para el posicionamiento de los textos en los buscadores: “la forma de estructurar los textos en Internet está determinada mas por razones funcionales que por simples razones estéticas, literarias o artísticas”<sup>5</sup>.

La labor del redactor de una página de difusión del español en Internet es fundamental para que los posibles interesados que quieran acceder a nuestro idioma a través de la Red consigan su propósito, cosa que no sucederá si dichas páginas no están posicionadas de manera correcta en los buscadores.

En palabras de Scottie Claiborne: “A medida que los motores de búsqueda se hacen más sofisticados, no es sólo el conjunto de palabras lo que cuenta, sino la mezcla de todas las palabras lo que ayuda a determinar de qué es la página”.

Internet aporta otra novedad a la difusión de la información: al resultar un espacio donde cualquiera puede publicar contenido, la información se ha multiplicado de una manera que se podría comparar con el cambio que supuso la aparición de la imprenta en la difusión de obras escritas.

Sin embargo, la facilidad para publicar contenidos y la atención al posicionamiento, no debe confundirse con dejadez a la hora de redactar la información.

“En un contexto de abundancia de información, se hace más necesario un contenido de calidad que permita diferenciarse y aportar valor. A este objetivo, además de los enfoques y temas acertados, contribuye la buena redacción” (Barbara Yuste, 2010).

En los últimos años ha habido una explosión de blogs y de espacios en Internet destinados a la enseñanza del español que se basan en el uso de las nuevas tecnologías para modernizar el aprendizaje de nuestra lengua. No obstante, la mayor parte de estos sitios webs no respetan las reglas principales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Se podría pensar que estas páginas se vuelcan en los contenidos y dejan de lado la forma, pero desgraciadamente en la mayoría de los casos no se trata únicamente de un problema de estilo: los contenidos son pobres y repetidos a lo largo de la Red, lo que provoca que los buscadores penalicen el contenido duplicado: esto conlleva que se pierda posicionamiento la enseñanza del español en nuestro propio idioma en Internet, y los interesados acaben buscando en páginas extranjeras o no homologadas.

.....  
5. *Cómo escribir para la Web*, Knight Foundation.

De este modo, podemos resumir la responsabilidad del gestor de contenidos en Internet en los siguientes puntos:

1. Uso de un lenguaje adecuado a cada canal: que será no solamente diferente por estar en la Red, también dependerá de la plataforma que se utilice: blogs, redes sociales, micro-blogs, etc. Cada espacio tiene un público diferente y debe regirse por una manera distinta de abordar la información.
2. Redacción dirigida a posicionar correctamente los contenidos en los buscadores con el fin de que no solamente tengamos una página web o un blog que nos guste a nosotros, sino que llegue a su destinatario final.
3. Cuidado de la escritura: especial atención a las faltas de ortografía y gramaticales.
4. Responsabilidad a la hora de perpetuar estereotipos y tópicos negativos asociados a lo español (por ejemplo, que los españoles siempre llegaran tarde o que están siempre de fiesta).

## CONCLUSIONES

Las páginas sobre el Español como Lengua Extranjera pueden ser el primer contacto que un estudiante, tenga con nuestra lengua, por lo que es doblemente importante cuidar el idioma y la redacción de contenidos.

Es imprescindible no descuidar ni el fondo ni la forma. Y sobre todo, estudiar cómo funciona la redacción en Internet antes de lanzarnos a escribir en este canal. Existe una tendencia generalizada a pensar que lo que publiquemos en un blog es algo personal, pero desde que está publicado en la Red, afecta a las búsquedas realizadas por cualquier usuario. Está en nuestra mano que la impresión que deje en los aprendientes de E/LE sea positiva o negativa.

Las palabras: el modo en que las usemos. La aplicación de un lenguaje diferente para cada canal digital; y el estudio previo de lo que buscan los usuarios a los que queremos llegar, para poder dar respuesta a sus necesidades, determinarán el éxito a la hora de concordar la pesquisa de posibles futuros estudiantes de español y las páginas relacionadas con la enseñanza de E/LE.

Y sobre todo no debemos evitar caer en tópicos y estereotipos, ya que casi con total seguridad ésta será la realidad sobre el español que percibirá una persona interesada en aprenderlo.

Éstas son recomendaciones clave para llevar el lema de la Real Academia de la Lengua Española “Limpia, fija, da esplendor” también a Internet.

Aunque como dice Gabriel García Márquez, “Lo primero para escribir para Internet es saber escribir”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Fernando y David ZURDO (1998): *Buscadores de Internet: guía rápida*, Madrid: Paraninfo.
- ARANDA, José Carlos (2011): *Manual de redacción para profesionales e internautas*, Madrid: Benerice.
- ARGUDO, Silvia (2013): *Mejorar las búsquedas de información*, Barcelona: UOC.
- ARRARTE CARRIQUIRY, Gerardo (2001): *Internet y la enseñanza del español*, Madrid: Arco-Libros.
- CASTELLS, Manuel (2011): *La sociedad red, una sociedad global*, Madrid: Alianza.
- FRANCO, Guillermo (s.d.): *Cómo escribir para la Web*, Texas: Knight Foundation.
- FUENTES I PUJOL, M.<sup>a</sup> Eulalia (1997): *La información en Internet*, Barcelona: CIMS.
- GÓMEZ-DÍAZ, Raquel (2012): *Etiquetar en la web social*, Barcelona: Editorial UOC.
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo (1999): *Guía hispánica de Internet: 1.000 direcciones del mundo hispánico*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- HILL, Carrie y Mary BOWLING (2008): *SEO for WordPress Blogs*, Los Ángeles: Blizzard Internet Marketing.
- JUAN LÁZARO, Olga (2001): *La Red como material didáctico en la clase de E-LE*, Madrid: Edelsa.
- LEDFORD, Jerri (2009): *SEO: optimización del posicionamiento en buscadores*, Madrid: Anaya Multimedia.
- LLORENTE CEJUDO, María del Carmen (2012): *Servicios en la Web 2.0: los marcadores sociales*, Sevilla: MAD.
- MACIÁ DOMENE, Fernando (2012): *Posicionamiento en buscadores*, Madrid: Anaya Multimedia.
- OTERO, Jaime y Hermógenes PERDIGUERO (2006): *El porvenir del español en la sociedad del conocimiento: ensayos para un debate*, Burgos: Fundación Caja Burgos.
- PANO, Ana (2008): *Dialogar en la Red: la lengua española en chats, e-mails, foros y blogs*, Bern: Peter Lang.
- PRAT, Marie (2009): *Posicionamiento de su sitio web en Google y otros buscadores*, Barcelona: Ediciones ENI.
- SAHAGÚN, Felipe (1998): *De Gutenberg a Internet: la sociedad internacional de la información*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SAULLES, Martín de (2012): *Information 2.0: New Models of Information Production, Distribution and Consumption*, London: Facet publishing.
- TASCÓN, Mario y Marga CABRERA (2012): *Escribir en internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona: Galaxia-Gutenberg.
- TRAMULLAS SAZ, Jesús y María Dolores OLVERA LOBO (2001): *Recuperación de la información en Internet*, Madrid: RA-MA.
- VEGA, Juan (2012): *Del razonamiento a la argumentación: teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*, Bern: Peter Lang.
- VILCHES, Fernando y Tomás ALBALADEJO (2011): *Un nuevo léxico en la red*, Madrid: Dykinson.
- YUS RAMOS, Francisco (2001): *Ciberpragmática: el uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.
- YUS RAMOS, Francisco (2010): *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.
- VV.AA. (2009): *Guía de recomendación SEO de posicionamiento en Internet*, Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

# *La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ELE: la prosodia en español*

GABINO BOQUETE MARTÍN  
Universidad de Alcalá

## RESUMEN

La falta de atención a los elementos suprasegmentales en la enseñanza de ELE se ve reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula; otra de las razones reside en los prejuicios y el miedo a hacer el ridículo al entonar y adaptarse a los ritmos de una lengua extranjera. Además, los ejercicios suelen ser repetitivos y poco motivadores, lo que se suma como elemento negativo a la timidez del estudiante. El objetivo fundamental de este artículo es el de mostrar cómo es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades.

## I. INTRODUCCIÓN

Los modelos actuales de enseñanza de lenguas han dado un papel fundamental a las destrezas orales<sup>1</sup> en el aula, pero pocas veces se trabajan asuntos relacionados con la fonética y la pronunciación; el estudio fonético suele centrarse en los elementos segmentales, casi nunca en los patrones rítmicos y entonativos. Esta falta de atención a los elementos suprasegmentales se ve reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula de lengua. No es posible alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la pronunciación y de la entonación, por lo que es esencial prestarles mucha más atención en el currículo de la clase de lengua.

La utilización de métodos comunicativos como algo habitual en la enseñanza de lenguas ha ayudado de modo importante a que se utilicen técnicas dramáticas, tales como juegos de rol, mímica, improvisaciones, simulaciones, etc. Por ello se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude a los alumnos a comunicarse con fluidez y corrección; estas actividades pueden ser útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada. La misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica comunicativa mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina el estilo de las actividades. Se trata de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que, de otro modo, sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

.....  
1. En Boquete (2012: 237-247) se analiza la importancia actual del uso de las destrezas orales en el aula de ELE.

El uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas. Este artículo quiere mostrar la pertinencia de la integración del juego dramático en la enseñanza de lengua; se pretende estudiar su impacto sobre la mejora de la competencia comunicativa y los elementos positivos que aporta a la motivación, así como la interrelación entre los participantes en el aula. Para ello se llevará a cabo un estudio cualitativo con profesores de español, en el que, mediante entrevistas y la realización de ejercicios prácticos, así como el reporte de su desarrollo, se analizará sus actitudes y creencias sobre el uso del juego dramático en el aula de ELE.

Los aspectos teóricos relacionados con este artículo, tales como diferencias entre drama y teatro, características del juego dramático, las capacidades desarrolladas mediante su uso y las estrategias de aprendizaje relacionadas, pueden ser consultados en Arrollo (2003), Boquete (2012), Brown (1994), Cómitre y Valverde (1996), Eines y Mantovani (1997), Fernández (1997), Gil (2012), Hayes (1984), Magariño (1996), Motos (1993), Motos y Tejedó (1987) y Robles (2007).

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se diseña un trabajo de “investigación cualitativa” centrada en preguntas realizadas a profesores de español con el fin de conocer su percepción sobre el uso del juego dramático en el aula. En cuanto al análisis de las respuestas, se utilizará el “modelo de Likert”. La experiencia tuvo lugar durante un curso de formación de profesores de ELE organizado por el Instituto Cervantes e impartido en Alcalaingua Universidad de Alcalá durante el mes de abril de 2012, titulado *La interacción y motivación: dinámica de grupo*<sup>2</sup>. El grupo estaba formado por 24 profesores, en la gran mayoría españoles. En este curso coinciden participantes de muy diferente origen formativo: la mayoría son filólogos (7 de Hispánicas, 3 de Inglesa y 1 de Italiana), y maestros (4); sin embargo, aparecen licenciados en Sociología (1), Historia (3), Derecho (1), Bellas Artes (1) y Psicología (1) y Publicidad (1)<sup>3</sup>. En cuanto a la experiencia en la enseñanza de lenguas, la muestra es bastante equilibrada, con 10 profesores en ejercicio (entre ellos los 4 maestros) y 4 participantes con experiencia en colaboraciones en ONG; el resto, 10 participantes, está en formación o tienen poca experiencia. El análisis de los datos recabados en las encuestas, basados en “Tablas de frecuencias”, se realiza utilizando el paquete estadístico SAS<sup>4</sup> versión 9.1.

## 3. DESARROLLO Y RELATO DE LA INVESTIGACIÓN

Se lleva a cabo el taller, compuesto de dos partes:

1. Actitudes y creencias de los profesores hacia el uso del juego dramático en el aula.

.....  
2. La programación y contenidos puede ser consultada en: [http://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/cursos/cursos\\_instituciones/P733-13.htm](http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P733-13.htm)

3. El ámbito de esta encuesta, de los participantes en el curso de formación de profesores de ELE, nos indica la gran variedad de carreras universitarias que convergen. Una de las razones es la situación laboral actual; este elemento no atañe a nuestro estudio, pero sería una situación interesante para analizar.

4. Statistical Analysis System, SAS Institute Inc.

2. El uso del juego dramático en la enseñanza de la prosodia en español.

### 3.1. PARTE I<sup>a</sup> DEL ESTUDIO: ACTITUDES Y CREENCIAS SOBRE EL USO DEL JUEGO DRAMÁTICO

La primera parte del taller servirá para analizar la respuesta del profesor ante una propuesta práctica y real sobre el uso del juego dramático en clase de lenguas. Para ello, vamos a poner en práctica el ejercicio *Conocer, descubrir*<sup>5</sup>, secuencia de ejercicios basada en técnicas teatrales para potenciar la memoria sensitiva y para ayudar en la interacción entre los componentes del grupo; es una propuesta de Bercebal (1998), centrada en la formación de actores, adaptada por nosotros a la enseñanza de ELE para el primer día de clase. Es adecuado para romper el hielo y establecer pautas de trabajo basadas en la confianza y colaboración dentro de un grupo. La sesión comienza en el pasillo, fuera del aula, donde se ha creado cierta expectativa al tener cerrada el aula y no permitir la entrada a los participantes. Es preferible realizarlo antes de que los participantes hayan visto el espacio y, a ser posible, antes de que hayan tenido el primer contacto entre ellos. Deberán realizar una:

- Visualización del espacio donde se va a entrar (imagen inventada).
- Descripción del espacio, de la atmósfera y de sensaciones.

Los participantes colaboran en este primer momento, no parece que nadie se encuentre a disgusto; solo se sienten un poco sorprendidos por la forma de iniciar la clase, ya que se suponían sentados en su mesa, en espera del comienzo de la sesión. La actividad se traslada al interior del aula: una vez dentro se invita a los participantes a que recorran el espacio y lo comparen con la imagen inventada; en el recorrido se irán comentando estas diferencias con el resto. A continuación se reparte el grupo en parejas, con el fin de que se muestren el espacio unos a otros y de contrastar las diferencias entre el espacio inventado y el que realmente se han encontrado. Antes de ello se habrá hecho una pequeña pausa para anticipar: ¿cómo será la persona con la que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El coordinador ayuda a describir todos estos aspectos y conduce las descripciones hacia aspectos más psicológicos.

Se plantea la actividad de *Los lazarillos*. En este ejercicio un estudiante guía a otro que tiene los ojos tapados, para que no pueda ver, y le va mostrando los objetos y el espacio del aula con el fin de realizar descripciones sensoriales diferentes a las relacionadas con el sentido de la vista. Por parejas, uno hace de ciego, con antifaz, y el otro es su lazarillo. Le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio. El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad. “oído, tacto, olfato, gusto”. Se intercambian los papeles para que todos participen desde las dos perspectivas, las del guía y las del ciego. Pues bien, en general el grupo mostró capacidad de improvisación y de juego, se dejó llevar por las indicaciones y por el ambiente de camaradería necesario para avanzar en la secuencia; asimismo, dejó aflorar el sentido

.....  
5. El desarrollo completo de la sesión está disponible en Boquete (2012: anexo II pág. 87-98).



del humor como resultado de las situaciones creadas en el desplazamiento de las distintas parejas por el espacio disponible.

De vuelta a la actividad, se invita a los participantes a que se presenten entre ellos: nombre, edad, procedencia, detalles interesantes de la familia o aficiones, etc. A continuación, se forman parejas mirándose frente a frente. Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal, en el más natural sentido de la palabra. Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas y se repite. Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no. Este ejercicio es típico de las clases enseñanza de lenguas; en ese sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico compartido por el grupo. Además, se añade un elemento dinamizante a un ejercicio que, generalmente, suele realizarse sentado y con la guía de un manual o un diccionario.

En un ambiente más convencional pasamos a exponer la opción que queremos presentar como contraste a lo realizado hasta el momento, y que consistirá en mostrar la forma típica de realizar un primer día de clase, centrado en los manuales, en la explicación de las fórmulas de cortesía y la presentación de programas académicos; de la misma manera, se mostrará ejercicios paradigmáticos de descripción que suelen aparecer en los manuales de enseñanza de ELE. Esta secuencia constará de los siguientes pasos:

- Primer día de clase: presentación, formas de cortesía, carteles con el nombre del estudiante, etc.
- Se muestran ejercicios típicos de descripción de varios manuales y niveles: Alonso y Prieto (2011) B1, Álvarez (2000) B2, Castro (2005) A2 y Menéndez (2009) B2; además se reproduce las audiciones relacionadas a los ejercicios que acompañan a los manuales.
- Se presentan ejercicios que aparecen en páginas educativas de Internet, tales como *Todoele.net*<sup>6</sup> y se analiza el formato. Se trata de un ejercicio denominado *Rompiendo el hielo*, en el que se presentan objetivos similares al planteado en la secuencia *Conocer y descubrir* expuesta anteriormente; las funciones lingüísticas son similares: dar/pedir información, expresar gustos, saludar y presentarse.
- Se completa la información sobre Internet con ejercicios que aparecen en “blogs” educativos, como puede ser el caso de *El tinglado*<sup>7</sup>. En él se puede encontrar una sección que encaja con las funciones y los objetivos que se están trabajando en el análisis de estilos; se trata de *Nortxu*, basada en ejercicios supuestamente interactivos en los que se practica con un personaje virtual.

6. Disponible en: [http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=&s\\_gramatica=&s\\_funciones=Saludar+y+presentarse&s\\_cultura=&Actividad\\_id=123](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_gramatica=&s_funciones=Saludar+y+presentarse&s_cultura=&Actividad_id=123)

7. Disponible en: <http://www.tinglado.net/?id=nortxu>. En su presentación plantea lo siguiente: “Aquí podrás hablar con mi amiga Nortxu y practicar tu español. Para el aprendizaje de idiomas es esencial que se produzca interacción entre el emisor y el receptor de los mensajes. Una buena manera de ejercitarse es practicar con un personaje virtual, pues están siempre disponibles, eliminan el temor a equivocarnos y pueden simular muy bien contextos reales de comunicación...”



- Una vez expuestos y analizados los dos estilos de desarrollo de una secuencia didáctica se procederá a evaluar y expresar preferencias mediante la realización de encuestas.

Veamos, pues, los resultados que muestra la encuesta, en cuanto al análisis de estilos de enseñanza en la que se plantea la siguiente cuestión:

Pregunta 1: *Durante la sesión se han visto dos estilos diferentes de crear un primer encuentro:*

- A. *Un estilo “tradicional” en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.*
- B. *Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar “juego dramático”.*

*Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.*

	A	B
En general, ¿cuál de los dos métodos te parece más eficaz?		
En general, ¿cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?		
¿Cuál consigue una mayor interacción entre los participantes?		
¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?		
¿Cuál preferirías utilizar en clase?		
OBSERVACIONES:		

Los resultados son muy ilustrativos y coinciden con las opiniones vertidas durante el debate posterior a la exposición de los dos estilos de enseñanza diferentes.

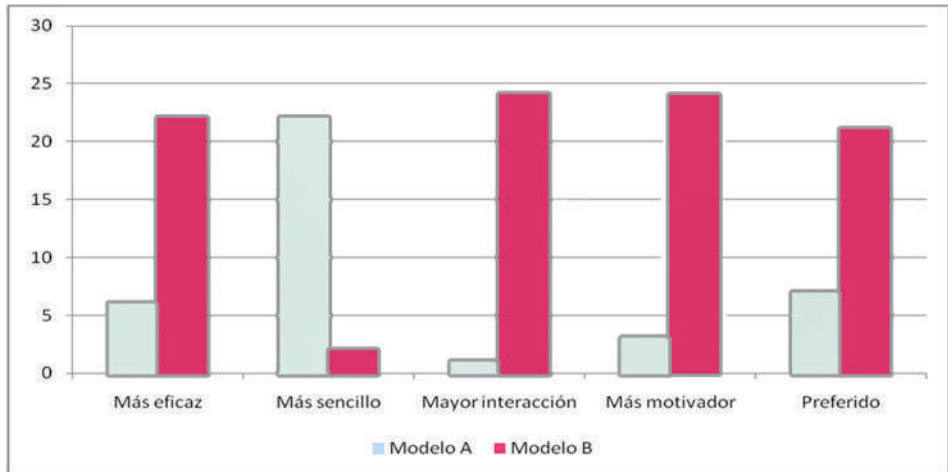


Gráfico 1

Procedamos a realizar el análisis de la información aportada por los participantes:

- El 72,7% de los participantes cree que el modelo propio del uso del juego dramático es más eficaz.
- Sin embargo, el 91,7% considera el modelo A, el modelo más tradicional, es más sencillo de aplicar.
- El 95,8% reconoce en el modelo B un modelo más interactivo.
- Para el 87,5% el modelo B es más motivador.
- Esta distancia entre el modelo A y el B se recorta a la cuando se pregunta por la preferencia, por parte del profesor, a la hora de ser utilizada en clase: el 66,7% estaría a favor de la práctica del modelo B.

Los comentarios de los profesores intentan puntualizar las afirmaciones:

- Varios profesores abundan en la necesidad de precisar el grupo, la edad, la cultura, etc. Un participante menciona el aula y sus características.
- Otros coinciden en que ambos estilos son compatibles y que es bueno combinarlos.
- Un profesor teme que el juego dramático pueda ser incómodo para algún estudiante el primer día de clase.
- Se da la situación de profesores que prefieren utilizar el sistema A (más tradicional) en clase a pesar de que considere la técnica B mejor en general.
- Se menciona la originalidad y a su eficacia a la hora de “romper el hielo y quitar un poco la timidez”.

A continuación se pregunta a los participantes quiénes de ellos han puesto en práctica en sus aulas el estilo B. Pregunta 2: *¿Has utilizado alguna vez el estilo B en tus clases/prácticas?* A lo que 13 participantes (61,9%) contestan que NO y 8 participantes (38,1%) afirman que SÍ. Dominan, por tanto, con un 61,9%, los profesores que manifiestan no haber utilizado el estilo B, el uso del juego dramático, en clase.

### **3.2. PARTE 2ª DEL ESTUDIO: LA APLICACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO A LA ENSEÑANZA DE LA PROSODIA EN ESPAÑOL**

A continuación se contrastarán dos modos de concebir la enseñanza de la prosodia española: una más convencional, centrada en el seguimiento de los manuales de ELE, y otra que pretende hacer más asequible el desarrollo los contenidos teóricos y prácticos mediante el uso, compatible con un desarrollo descriptivo y metódico de la materia, del juego dramático. Se plantea un nivel B2 de español.

El primer modelo, el más habitual por otra parte, es el basado en la realización de ejercicios relacionados con los elementos suprasegmentales mediante el uso de los manuales que se pueden conseguir en el mercado editorial: parte de ellos pertenecen a

manuales genéricos de ELE y otros, los menos, a manuales especializados en la enseñanza de fonética española. Es el modelo que denominaremos OPCIÓN A: *manuales de ELE*.

En contraste a este modelo didáctico, se planteará una metodología centrada en el desarrollo de materiales propios, procedimientos específicos para cada paso en el desarrollo del programa, adecuación de los contenidos teóricos al nivel de cada alumno y una programación más realista; esto desde el punto de vista teórico de la materia. En cuanto a la práctica, esta opción se centra en el uso del juego dramático como herramienta con la que aplicar el conocimiento teórico, de modo que sea más llevadero un trabajo repetitivo, necesario por otra parte, para conseguir una apropiada realización de los elementos prosódicos del español. Denominaremos este estilo como OPCIÓN B: *integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales*.

### 3.2.1. OPCIÓN A: MANUALES DE ELE

La sesión comienza con el análisis de la primera opción, la centrada en el uso de los manuales disponibles, en la que se muestra, en primer lugar, una unidad de un manual especializado en fonética, Nuño y Franco (2002)<sup>8</sup> cuyos contenidos se centran en el acento en español. Esta es la secuencia planteada:

—*Estudia*: en la que se explica, de forma somera, las diferencias entre palabras tónicas y átonas.

Ejercicios de “escucha y marca” las palabras tónicas:

“Escucha y subraya” la sílaba tónica de las palabras y grupos de palabras siguientes

“Escucha y señala” las sílabas tónicas del siguiente texto

—*Recuerda*: en la que se hace la clasificación de las palabras según la posición del acento.

1) Ejercicios de “escucha y marca”; 2) Ejercicios de práctica relacionados con el acento ortográfico

—*Diptongos, hiatos*, explicación teórica y ejercicios para su práctica. Ejercicios de “escucha y repite”

Seguidamente se realiza la misma operación con un manual genérico de enseñanza ELE<sup>9</sup>, Álvarez (2002):

—*Toma nota*:

Reglas de acentuación

Acentuación de diptongos, hiatos

Tilde diacrítica

—Ejercicios: 1) *Escucha las siguientes palabras y marca la sílaba que lleva acento de intensidad* (concepto acento de intensidad). 2) *Escucha los siguientes pares de palabras y repítelos*.

8. Ver secuencia completa en Boquete (2012: Anexo II pág. 137-150).

9. En Boquete (2012: 270-276) se hace constar la escasa importancia que se da al estudio de la fonética en los manuales de ELE. Para ello se toma una muestra de 31 manuales, pertenecientes a 26 de las colecciones disponibles en el mercado.

### 3.2.3. OPCIÓN B: NUESTRA PROPUESTA<sup>10</sup>

1. Puesta en marcha: en la que se realizarán ejercicios de calentamiento. Para romper el hielo se realizará una serie de ejercicios sobre un elemento poético, un fragmento de una poesía de Alberti:  
*Lo más triste, caballero, un reloj: las 11, las 12, la 1 y las 2*
2. Se hará leer en alto, uno a uno, a todos los componentes, intentando que se percaten del ritmo interno de las palabras y la combinación de las mismas. Acto seguido se volverá a realizar la oración intentado expresar una serie de estados de ánimo o de formas de hablar: jadeante, susurrando, triste, asustado, zalamero, etcétera.
  - Cada participante lee un verso, las sílabas tónicas se pronuncian con mayor intensidad.
  - Cada participante lee un verso; cada sílaba se acompaña con un golpe, en las tónicas el golpe es de mayor intensidad.
  - Lectura coral: cada vez que se llegue a una sílaba acentuada, se da un ligero golpe en la mesa.
  - Se realiza una rueda: los alumnos tienen que agacharse en las tónicas. Pierde el que se equivoca.
3. Ejercicio de contraste tónico/átono. Se muestra la primera grabación realizada a un alumno, en la que se ha entregado un texto (un poema de Ángel González), al que se le han quitado todas las tildes y todas las pausas y solo se ha dejado los versos en la estructura original.
  - Ejercicio (se marcan, antes de oír el texto, las sílabas que el estudiante considere que son tónicas)
  - Se escucha el texto declamado por el propio autor
  - El mismo texto cantado por Pedro Guerra
  - Se da la solución al ejercicio de las sílabas tónicas
4. Sesión teórica: en la que se repasan las normas de acentuación en español.
  - Tipo de sílaba según el acento
  - Diptongos
  - Hiatos
5. Se muestra la segunda grabación realizada al mismo estudiante y se contrastan los avances conseguidos.
6. Realización de ejercicios escritos: colocar las tildes al texto.

Con el fin de que los participantes hagan un análisis de la secuencia planteada, se diseñó una encuesta basada en las características que, según Gil-Toresano (2004: 908) y Giovannini (1996: 58), deben cumplir las actividades relacionadas con las destrezas orales. Concluido el análisis de la unidad didáctica, desde la perspectiva de su conveniencia y utilidad, después de contrastarla con las unidades planteadas en los manuales

.....  
10. Ver desarrollo completo de la secuencia en Boquete (2012: anexo II pág. 142-150).

de ELE, se preguntará a los profesores acerca de su preferencia. Este es el resultado con el que pretendemos mostrar la adecuación de la unidad planteada al criterio de los profesores participantes en el estudio:

Pregunta 3: *Durante la sesión se han visto dos formas diferentes de diseñar una unidad didáctica:*

- A. *Una basada en la secuenciación y contenidos definidos por los manuales de ELE. El desarrollo de la clase irá vinculado a la guía marcada por ellos y los materiales de audio son los que aporta el manual.*
- B. *Otra organizada en secuencias que integran sesiones de calentamiento, mediante el uso del juego dramático, audiciones de material real, grabación y seguimiento de documentos orales producidos por los estudiantes y repaso pormenorizado de la teoría gramatical implicada en la unidad.*

*Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.*

El resultado, como se puede comprobar a continuación, es muy gráfico:

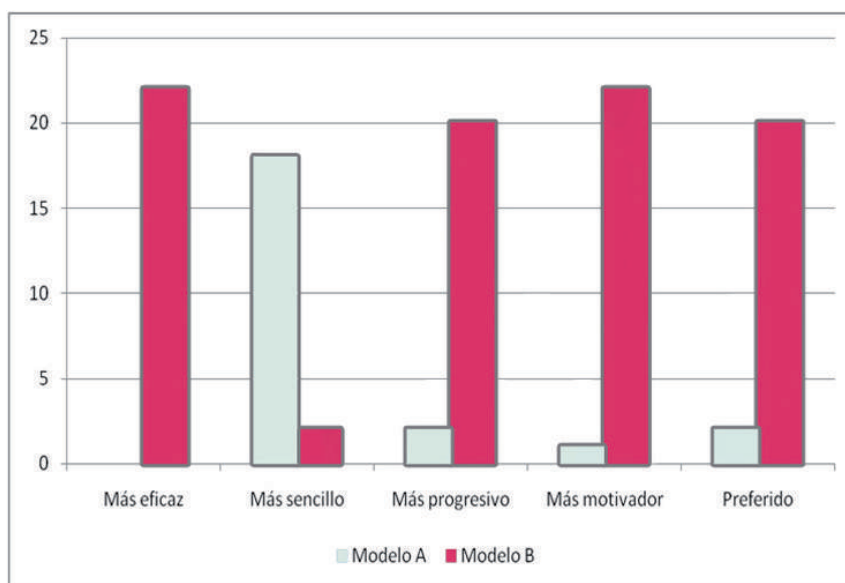


Gráfico 2

Los participantes muestran claramente una preferencia por el diseño B, en el que, a una secuencia teórica, con una serie de ejercicios de repetición, se integra el juego dramático como elemento de arranque de las actividades, como hilo conductor del mismo y como componente lúdico que posibilita una buena atmósfera de trabajo, tanto para el estudiante como para el profesor. En lo que también coincide la gran mayoría, el 85,71%, es en que la opción A es más sencilla de llevar a la práctica; esto concuerda con lo reflejado en el gráfico 1, en el que los participantes habían expresado su idea en el sentido de que es más fácil llevar a cabo una sesión desde el enfoque tradicional a una en la que intervenga el juego dramático.

Los comentarios inciden en que la opción B es “más motivadora, que involucra al alumno directamente”. Un profesor incorpora su visión sobre el uso de la poesía es: “una buena manera de mostrar la cadencia y el ritmo español”; estamos completamente de acuerdo con él, en el sentido de que es positivo comenzar estas actividades con textos poéticos (en verso a ser posible), debido a la información rítmica que se aporta con ellos y que puede ser de gran utilidad.

Algunos comentarios de los entrevistados, a pesar de su brevedad, pueden ser de ayuda:

- En general muestran estar de acuerdo con el método y su afinidad.
- Se hace mención a la conveniencia de usar textos poéticos.
- Manifiestan su interés en el uso de la grabación de los estudiantes como algo cotidiano.
- Apoyan el uso de las herramientas tecnológicas (algunos hacen referencia al uso de programas informáticos tales como *Power Point*, de Microsoft, *prezi.com*, etc.).

Hay, por supuesto, comentarios que reflejan los puntos débiles de la unidad, como puede ser la duración de la secuencia:

“Para mí la secuencia dura demasiado, funcionaría solo con un curso intensivo de más de 4 horas semanales”.

“Pocos profesores tienen el lujo de poder dedicar tantas horas a la fonética”.

“Puede llegar a extenderse demasiado”.

Otro comentario tiene que ver con la posibilidad de que no sea adecuado para alumnos muy retraídos.

#### 4. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que los profesores entrevistados están abiertos a la utilización del juego dramático en el aula, que lo consideran eficaz y motivador, pero la mayoría ven mucho más fácil la aplicación del estilo convencional de enseñanza, basado en la utilización de manuales y ejercicios muy dirigidos. Asimismo, se da la circunstancia de que la mayoría de los profesores no utiliza, de una forma consciente al menos, el juego dramático en clase. De todos modos, se percibe el carácter ecléctico del profesor de lenguas en sus comentarios sobre la oportunidad de combinar ambos estilos; por ello, condiciona el uso del juego dramático al aula y sus características, así como a la edad, la cultura y la personalidad del estudiante.

Se ha visto, a lo largo del desarrollo de este artículo, cómo es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades.

La conclusión que se quiere exponer es que el juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa; estimula la creatividad; favorece la interrelación

entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre profesores y estudiantes); ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público; mejora el proceso de aprendizaje. No puede olvidarse que el componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. y R. PRIETO (2011): *Embarque B1*, Madrid: Edelsa.
- ÁLVAREZ, M. (dir.) (2000): *Sueña 3*, Madrid: Anaya
- ARROYO, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: Comunidad de Madrid.
- BERCEBAL, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real: Ñaque Editora.
- BOQUETE, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*, Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, [en línea], <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>
- BROWN, H.D. (1994): *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Prentice Hall.
- CASTRO, F. (2005): *Español en marcha A2*, Madrid: SGEL.
- CÓMITRE, I. y J.M. VALVERDE. (1996): «Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas», en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- DORREGO, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá.
- EINES, J. y A. MANTOVANI (1997): *Didáctica de la dramatización*, Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): «Aprender como juego. Juegos para aprender español», *Carabela*, 41, *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*, Madrid: SGEL.
- GIL, J. (ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen.
- GIL-TORESANO, M. (2004): «La comprensión auditiva», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 899-915.
- GIOVANNINI, A. (1996): *Profesor en acción (1,2 y 3)*, Madrid: Edelsa.
- HAYES, S.K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*, Cambridge: National Extension College.
- MAGARIÑO, C. (1996): «Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación», en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- MENÉNDEZ, M. (coord.) (2009): *Prisma A1*, Madrid: Edinumen.
- MOTOS, T. y F. TEJEDO (1987): *Prácticas de Dramatización*, Barcelona: Humanitas.
- MOTOS, T. (1993): «Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura», en *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993*, n. 10-11, Salamanca: Editora de la Universidad de Salamanca.
- NUÑO, M.P. y J.R. FRANCO (2002): *Ejercicios de fonética avanzado y superior*, Madrid: Anaya.
- ROBLES, M.M. (2007): *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E.*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.





# Tareas formales de sintaxis en ELE: competencia gramatical y competencia discursiva

F. JAVIER DE COS RUIZ  
Universidad de Cádiz

## RESUMEN

En este taller se presenta una propuesta de desarrollo de una experiencia didáctica de gramática del español inspirada en la enseñanza de la lengua mediante tareas formales. Se abordan un tema que aparece, en determinados empleos, entre los contenidos de sintaxis del inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes desde los niveles intermedios, concretamente en el ámbito verbal: el infinitivo. Se trabaja con muestras de lengua reales, discurso aportado de diversa procedencia que implica a distintos géneros discursivos sobre todo del medio escrito en registros varios. Siguiendo las directrices del Marco Común de Referencia para las Lenguas, relacionamos la competencia gramatical con la discursiva, en la que destacamos mecanismos de cohesión textual tales como la tematización y la conexión.

## I. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

No es nada inusual encontrarse en trabajos de clase con ejemplos escritos como *Para concluir, añadir que...* En muchas ocasiones atacamos y culpamos a las redes sociales de estos errores, pero cada vez es más frecuente encontrarse con grupos y gente que defienden una forma correcta de escribir<sup>1</sup>; en la prensa escrita<sup>2</sup>, con frases del tipo *Por último convenir que, al Ayuntamiento de esta nuestra ciudad, no le hace ninguna mella los 253 euros de tasa que se nos solicita y que por el contrario sí darían de comer a muchas personas en el comedor 'El Salvador'*<sup>3</sup>; en el ámbito de la comunicación interna empresarial e institucio-

.....  
i. Y muchos otros, que representan una selección de muestras extraídas de trabajos prácticos e intervenciones, a través de una plataforma en línea, efectuadas en foros de discusión de alumnos de la asignatura de Lengua Española en el grado y en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas de los cursos 2011-12 y 2012-13:

a) En primer lugar, decir que soy usuaria diaria de internet así como lectora ferviente de libros bastante densos.

b) En primer lugar, pedir disculpas por añadir al foro tan tarde, pero tras la lectura de un artículo [sic] posterior he querido aportar algo más.

c) Por último destacar, que estamos ante una situación comunicativa oral no espontánea, donde se representa la escena de una lectura de un escrito en voz alta.

d) Por último, mencionar que los propios hablantes se van decantando paulatinamente en favor de soluciones correctas o no marcadas.

e) Y por último, también decir que aunque las palabras no se escriban igual, hay faltas que no se tienen por qué cometer, como la sustitución de la b por la v o viceversa.

f) Para terminar, decir que dudo mucho que si no hubiera internet, los niños leyese más libros, al contrario que si no hubiese videoconsolas, en este caso opino que los niños sí que jugarían más en la calle y habría menos obesidad infantil, pero, claro, ese es otro tema.

g) Como conclusión, indicar que este vídeo guarda una relación directa con el tema de estudio, y es la importancia de saber escribir de forma correcta, para poder hablar de forma apropiada.

h) Por otra parte, en referencia a Kurzweil y McEneaney, decir que estoy de acuerdo con lo expresado por éstos en lo relativo al esfuerzo mental de nuestros cerebros.

i) Con respecto a la primera pregunta; destacar que la lectura es la llave del conocimiento, y del conocimiento en la sociedad de la información.

2. Lo mismo que en la información periodística radiofónica y televisiva oímos *Para terminar, decir que la nubosidad irá en aumento conforme avance el día; Para el fin de semana, indicar que subirán las temperaturas de manera considerable; En Galicia, destacar el ascenso de las mínimas; etc.*

3. Y más:

a) Por otra parte comunicarle a la señora delegada que cuando nos mandaron las tasas, se nos aclaró que la que nos correspondía pagar era de poco más de 1.000 euros.

nal, con textos de correos electrónicos como *Ante las dudas planteadas por algunos compañeros, informaros que es una convocatoria pensada principalmente para las áreas más afines a la investigación Biomédica, aunque abierta como no puede ser de otra forma al resto de la comunidad universitaria*<sup>4</sup>; en folletos y guías, con muestras textuales en la Red del tipo *Guía de Información Juvenil destaca, en este número, en su sección de Becas-Ayudas, el programa Séneca de subvenciones para la movilidad de estudiantes universitarios y el programa Campus Científicos de Verano, convocados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. También destacar la convocatoria de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes Creadores, de plazas para apoyar y promover la labor creativa de jóvenes artistas en diferentes modalidades*<sup>5</sup>; en circulares de comunicación externa con el consumidor o cliente, con casos como *A todas estas funciones hay que añadir aquellas que sean conferidas por la Junta de Propietarios. Recordarles además que al contratar un Administrador de Fincas colegiado, su Comunidad puede beneficiarse de las bonificaciones acordadas por el Colegio Territorial de Administradores de Fincas de Cádiz con distintas entidades bancarias, de seguros y ascensores*<sup>6</sup>; o, por último, en artículos académicos, con expresiones de este tenor: *Decir, finalmente, que manuales como Trazos son útiles y muy necesarios, especialmente en la enseñanza de español a inmigrantes.*

Tales ejemplos lo son de un empleo frecuente que en las descripciones gramaticales recogidas en obras de referencia, como la académica y manuales de redacción y estilo, está relegado a la marginalidad, cuando no claramente condenado por desviarse de la

b) Al contrario, la salida de ese Alvia desde Madrid será después de comer, a las cuatro y cuarto de la tarde y llegará a Cádiz a las ocho y veintidós minutos, de ahí esas históricas cuatro horas y seis minutos. Con vistas al verano, no olvidar que los madrileños se acercan también algo más a la costa, con lo que tardarán ahora menos en llegar a la playa.

c) En cuanto a su diseño [el del automóvil Toyota Prius], destacar que se trata de un modelo espacioso y muy aerodinámico, cuya forma simula una gota de agua.

4. Y muchísimos más:

a) Por último, decir que todos lo [sic] empleados públicos estaremos juntos sea cual sea la decisión definitiva que tome la Audiencia Nacional, ya sea sobre esta demanda o sobre las otras muchas que tenemos presentadas los distintos sindicatos.

b) Por último indicaros que en cada sede disponemos de un subdirector/a que son los profesores siguientes.

c) Por último, informaros que el viernes 21 de Diciembre, el AMPA [sic] repartirá churros y chocolate a los alumnos para el desayuno.

d) Para matricularse, no hay requisito previo en cuanto al nivel de estudios se refiere. No obstante, es importante indicar que la gran mayoría de los alumnos UCA poseen estudios secundarios, el 51%, o primarios, el 33%. Y por último, indicar que un 74% son mujeres, frente a sólo un 26% de participación masculina.

e) Le transmito el agradecimiento del Sr. Ministro por el ofrecimiento recibido y me complace comunicarle que es una satisfacción para el poder formar parte de dicho Comité de Honor. Asimismo, indicarle que necesitamos si fuera posible, más documentación sobre el Congreso para poder valorar la asistencia del Sr. Ministro al acto de inauguración.

f) Igualmente, en los próximos días se dotarán los importes asignados en la convocatoria 2010 correspondientes a las Ayudas a Grupos de Investigación del PAIDI. En este sentido, recordaros que el plazo para completar la información correspondiente a los Grupos de Investigación en el SIC.A2 finaliza mañana día 31.

g) Ante las dudas planteadas por algunos compañeros, informaros que es una convocatoria pensada principalmente para las áreas más afines a la investigación Biomédica, aunque abierta como no puede ser de otra forma al resto de la comunidad universitaria

h) Aclaración: Con razón del Tavira enviado ayer sobre el curso «Diseño y adaptación de Cursos en el Aula Virtual de la Universidad de Cádiz. Actualización a la nueva versión de Moodle» informar que la fecha de realización será este año 2012.

i) Entre otras actuaciones que se están desarrollando en la actualidad, destacar la reciente entrada en servicio del centro de Formación Profesional Ocupacional.

j) Estimados miembros de la comunidad universitaria. Tan sólo comunicaros que la reducción del presupuesto en cuanto a la financiación operativa de nuestra Universidad procedente de la Junta de Andalucía para el próximo año 2013 es de un 9,3% con respecto a la del año anterior y no del 30% como aparece en el día de hoy en los medios de comunicación.

k) Como punto negativo, destacar que debido a la situación económica, la instalación de contadores en los edificios y puntos de consumo se ha retrasado, impidiendo en este caso, repercutir el gasto a los distintos concesionarios de servicios de la UCA.

l) Respecto a la valoración de las actividades docentes, indicar que según nuestros cálculos, es factible valorizar la totalidad de la actividad del profesorado.

5. Y otros como *En el centro del Parque Natural de la Sierra de Grazalema se encuentra Villaluenga del Rosario [...].*

*De gran interés son las visitas a las cuevas de La Yedra y La Rajada, con estalactitas y estalagmitas, así como las Simas de gran profundidad que existen en sus alrededores; la del Republicano, la del Cacao, la del Cabo de Ronda y la de Villaluenga. Destacar de su patrimonio la Iglesia del Salvador, quemada durante la Guerra de la Independencia y utilizada hoy día como cementerio, la Iglesia de San Miguel, que data del siglo XVI, las Casas Capitulares y la Plaza de Toros, singular edificación de forma poligonal.*

6. Y otros como *Por último, agradecerle de antemano su atención y reciba un cordial saludo.*

norma<sup>7</sup>. Sobre el uso normativo y el desviado, lo correcto y lo incorrecto en el terreno idiomático, y de cómo muchos usos reprobados en su momento han ido pasando al diccionario, recordamos lo expresado en de Cos Ruiz (2011). A este respecto, convenimos con Reyes (2009: 83) en que la aceptabilidad es relativa, variable en función del tiempo y de la comunidad; errores antiguos son en la actualidad “moneda válida en nuestros intercambios, y quizá pase lo mismo con las construcciones que hoy censuramos, puesto que las lenguas no son inmutables, y algunos cambios quedan incorporados a la norma, por mucho que se esfuerzen los normativistas”. También comparte esta creencia de la inutilidad de ponerle freno a la evolución de la lengua Gómez Torrego (2011: 7). Ahora bien, considera este autor necesario “encauzar los cambios que en ella se van produciendo con el fin de buscar la mayor unidad posible (dentro de unos límites amplios) al menos en lo que a la *lengua culta escrita* se refiere (cursiva nuestra)”.

Con la etiqueta de “desviaciones frecuentes en los medios de comunicación escritos”, suele aparecer la mención de este uso del infinitivo suelto —al lado de otros clásicos como los fallos de concordancia, la presencia y la ausencia erróneas de preposiciones, el queísmo, el dequeísmo y el quesuismo, etc.— en los programas académicos de titulaciones universitarias filológicas y del ámbito de la comunicación periodística, publicitaria y audiovisual. Uso particular del infinitivo independiente del que dan fe desde hace más de tres décadas manuales, gramáticas y ensayos, y que también se conoce como “infinitivo enunciativo” (Ridruejo, 1992, quien le dedica un artículo al infinitivo con ese nombre; y Hernanz, 1999: 2341, quien habla de una “clase peculiar” y recuerda la denominación de Ridruejo), “infinitivo introductor” (Seco, 1986: 232; y VV.AA.: s. a., 32, donde también se dice “de cierre” o “fático”), “infinitivo de generalización” (Gómez Torrego, 1993: 113-114), “infinitivo radiofónico” (de Miguel, 1999: 161; ABC, 1993: 40;

.....  
 7. Lo mismo puede decirse de expresiones que conciernen al ámbito pronominal y verbal por presentar, en aquel caso, usos del pronombre relativo y del pronombre átono pronominal y, en este, del gerundio, como las que siguen. Por cuestiones de espacio, no son tratadas aquí, a pesar de que, como el caso que vamos a ver, se prestan a la didactización mediante una tarea formal que relacione la competencia gramatical con la discursiva al intervenir mecanismos como la referencia:

- 1a) *Todo sucedió en un minuto. Penalti de Piqué a Cardozo, que Casillas se lo paró a éste. En la jugada de vuelta fue Villa quien provocó el penalti, Xabi lo chutó y lo marcó, pero el árbitro lo anuló y Xabi falló en la repetición.*
- 1b) *Se estuvo estudiando los temas que la Asamblea había sugerido y, tras un enriquecedor debate, se decidió abordar un tema que ya hace varios años que se propone y que siempre lo hemos ido dejando para más adelante: el profesor.*
- 1c) *Voy a salir con el chico que te hablé ayer de él.*
- 1d) *Es un proyecto que llevamos trabajando en él desde hace mucho tiempo.*
- 1e) *SMART, que me acuerdo de su significado en inglés (raro en mí), es inteligente, y cada una de sus letras (lo voy a buscar en Internet) indica una cualidad: Specific, Measurable, Achievable, Realistic y Time-Bound, es decir, específico, medible, realizable, realista y limitado en el tiempo.*
- 1f) *Una plantilla de hombres y mujeres que, sin su ayuda, sería imposible que el engranaje funcionara a la perfección.*
- 2a) *Los alumnos de este Centro a los que se le haya concedido la Beca Sócrates deben realizar la matrícula antes de incorporarse a la universidad de destino.*
- 2b) *Así surgieron los Estudios de Género que cuentan con una corta, pero intensa trayectoria como disciplina tanto en España como fuera de ella y que, si bien se han centrado en el papel social que se le ha atribuido y se le atribuye a las mujeres -dado que partieron del ámbito feminista-, ahora empiezan también a centrarse en el estudio del papel de los hombres como género.*
- 2c) *Muchas de las grandes marcas se han visto envueltas en juicios y denuncias por culpa de terceras personas que le han copiado la idea o han hecho algo similar pero con distinto nombre o uno muy parecido.*
- 2d) *Marcos Senna, Marchena y Cesc esperan que sus problemas físicos no le impidan estar presentes en el partido del sábado.*
- 2e) *Ustedes dos son unos mentirosos... En su cara se los digo.*
- 2f) *Planteo cuestiones difíciles de resolverlas.*
- 3a) *El TSJ.A dicta sentencia declarando nula la aprobación definitiva del Plan General aprobado en marzo de 2007.*
- 3b) *El Presidente titular de la Comisión dictará resolución convocando a todos los candidatos admitidos, para realizar el acto de presentación.*
- 3c) *Nolotil ampollas se presenta en envases conteniendo 5 ó 100 ampollas con 5 ml de solución inyectable y pertenece al grupo de medicamentos denominados Otros Analgésicos y antipiréticos.*
- 3d) *Su apogeo [el de los piratas] se da en los siglos XVI y XVII y en cierta medida se culpa de su existencia a la bula del Papa Alejandro VI de 1493 repartiendo el nuevo mundo recién descubierto entre españoles y portugueses.*

y Acosta Hernández, s. a.: 29, quien también lo llama “colgante”), y, coloquialmente, “infinitivo indio”.

Tales denominaciones destacan aspectos distintos de la cuestión, de ahí su heterogeneidad, pues el criterio destacado no siempre es el mismo. Hasta ahora, las caracterizaciones ofrecidas inciden en los siguientes factores:

- a) el ámbito de uso en que se da: la radio y la televisión, principalmente;
- b) el medio o canal: el registro hablado, con prevalencia sobre el escrito, si bien en los últimos tiempos se ha resaltado que el uso avanza también en este nivel (Hernanz, *ibíd.*);
- c) los participantes: locutores, presentadores y conductores de programas; no obstante, ya Seco (*ibíd.*) apuntaba que en los ochenta afectaba además a “presentadores de actos públicos; más raramente periodistas, e incluso profesores y escritores”;
- d) la relación del uso con la norma: con marcas como “forma inadecuada” (Fundéu), “error” (Acosta Hernández, *ibíd.*; VV. AA., *ibíd.*), “vicio” (de Miguel, *ibíd.*; ABC, *ibíd.*) y su no pertenencia a la norma tradicional (Seco, *ibíd.*), y recomendaciones como la de evitar su uso (NGRAE<sup>8</sup>, § 26.14e).
- e) las condiciones gramaticales o discursivas: en este punto, las descripciones varían. Las hay que simplemente apuntan que este empleo consiste en comenzar la frase por un infinitivo (de Miguel, *ibíd.*), o en usar erróneamente este como verbo pleno (Acosta Hernández, *ibíd.*; Gómez Torrego, *ibíd.*; y VV. AA., *ibíd.*, donde se dice que le falta a aquel el apoyo de un verbo auxiliar); están las que indican en qué condiciones se da, señalan los esquemas o fórmulas que deben emplearse en vez del infinitivo independiente y censuran su uso (Seco, *ibíd.*; NGRAE, *ibíd.*); por último, encontramos caracterizaciones que, con acierto, no se quedan en el campo gramatical sino que sitúan el fenómeno en el ámbito pragmático-discursivo, y subrayan que se trata de una estructura inscrita en el aquí y ahora de la enunciación, con valor realizativo, que se refiere a una primera persona del presente y que se da con verbos como *decir*, *señalar*, *indicar* y otros de índole declarativa (Hernanz, *ibíd.*<sup>9</sup>).

Por nuestra parte, como demuestran los ejemplos aquí aportados, podemos decir que el uso se ha extendido a situaciones de comunicación muy variadas, que, en la actualidad, el abanico de participantes es muy diverso y que abunda tanto en el nivel escrito como en el oral. En definitiva, que ha trascendido el círculo del lenguaje periodístico hablado, que su aparición ya no se reduce a los programas, de carácter informativo o no, de la radio y la televisión, sino que comprende igualmente textos escritos que se generan tanto en la prensa como en muchos otros marcos sociales. Por otro lado, está claro que el fenómeno pertenece al terreno del discurso, donde puede aparecer no solo como fórmula de inicio o de cierre —como se ha dicho en algún sitio (cfr. VV.AA., *ibíd.*)—, sino en cualquier lugar del texto; y donde no se comprende, en la mayor parte de los casos, sin la presencia de marcadores discursivos, de elementos tematizados o de

8. *Nueva gramática de la lengua española*.

9. La autora, además, destaca la escasa atención que se le ha dado hasta el momento a esta “clase peculiar de infinitivos”.

circunstanciales con diversos valores (*en primer/segundo... lugar, en principio, para empezar; por último, finalmente, como conclusión, para concluir/terminar/finalizar; por otra parte, en otro orden de cosas; asimismo, también, además; en referencia a, con respecto a, respecto de, en cuanto a; con vistas a, \*con razón de - en razón de/a; ante, entre, en este sentido, tan solo, como; para el fin de semana/la próxima semana/los días siguiente..., en Galicia/la cornisa cantábrica...*), si bien no son escasos los ejemplos que no los presentan.

## 2. FICHA DE TRABAJO

Objetivo final: descubrir el comportamiento sintáctico de un uso desviado del infinitivo independiente, el llamado “infinitivo suelto”.

Tipología: tarea de reflexión formal<sup>10</sup> (sensibilización lingüística o concienciación gramatical) que puede:

- ser tarea posibilitadora que conduzca a una tarea final: redactar un texto (divulgativo, argumentativo, informativo...).
- servir de retroalimentación tras una actividad de elaboración de un discurso escrito u oral que haya tomado como modelo el tipo de estructura que se analiza.

Nivel: avanzado-superior (implica que los estudiantes tienen conocimientos gramaticales previos; se usa terminología lingüística).

Competencia lingüística: gramatical (usos del infinitivo).

Competencia discursiva: marcadores del discurso y elementos temáticos (cohesión textual).

Materiales: ejemplos de uso real y contextualizado (material auténtico) representativos de distintos géneros discursivos del medio escrito.

Forma social de trabajo: pareja o grupo pequeño; gran grupo.

## 3. TAREA

### I.

¿Qué es el infinitivo? ¿Te atreves a dar una definición?

¿Qué usos del infinitivo conoces? ¿Puedes aportar ejemplos?

¿Ves alguna diferencia entre estas dos expresiones? ¿Puedes comentarla?:

*Es estupendo escuchar a los demás*

*Aquel dulce sonreír de María no lo olvidaré nunca*

### II.

Relaciona los siguientes ejemplos con la clase de construcción gramatical que corresponda<sup>11</sup>.

.....  
10. Las tareas formales potencian el aprendizaje inductivo, forma de aprendizaje en la que, frente al deductivo, “el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica”. Es un proceso que parte de los casos observados de uso de la lengua, esto es, de lo concreto, para llegar a la formulación de las reglas que se siguen en tales usos, es decir, a lo general y abstracto. Esta forma de aprendizaje hace que el alumno tarde más en comprender una característica de la lengua que estudia, pero, por contra, le exige una actitud más activa, “porque es él mismo quien descubre las reglas” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s. v. *aprendizaje inductivo*).

11. a): 2; b): 3, 4, 6; c): 1, 5, 7. Por su claridad para el estudiante extranjero de español, sugerimos, siguiendo a Gutiérrez Araus (2011: cap. 3.3), esta clasificación simple; para mayor detalle, remitimos al exhaustivo estudio de Hernanz (1999).

Ejemplos:

1. *¿Qué hacer con este gobierno?*
2. *Se puso a dar golpes a diestro y siniestro*
3. *Lamento llegar tarde*
4. *Al decir Juan estas palabras, todo el mundo se calló*
5. *¡Decirme eso en mi cara!*
6. *Tenía muchas ganas de ver la película*
7. *¡A callar, niños!*

Construcción gramatical:

- a) Perífrasis verbal
- b) Oración subordinada
- c) Oración independiente

### III.

A. Observa el uso del infinitivo en estos textos. ¿Has escrito o dicho alguna vez alguna frase en que utilices esta forma verbal como aquí? ¿Qué te ha llevado a hacerlo?<sup>12</sup> ¿En qué clase de construcción<sup>13</sup> de las anteriores crees que aparece el infinitivo en estos ejemplos<sup>14</sup>?

1. “Recordar que el paso del Señor de la Cena tuvo que hacer una recogida apresurada el pasado Lunes Santo a causa de la lluvia que sorprendió a la hermandad de San Marcos cuando este paso se encontraba en la Carpintería Baja”.
2. “Como explicación a la comunidad universitaria, se adjunta un informe en el que se viene a aportar información para arrojar luz y clarificar las falsedades y argumentos tendenciosos vertidos en los folletos, a la vez que sirvan para recordar, al menos muy resumidamente, los importantes esfuerzos que viene realizando la UCA y los resultados alcanzados en los últimos años. Señalar que en el plano económico la Universidad sigue cumpliendo estrictamente su Plan de Saneamiento iniciado en 2003”.
3. “El partido más largo de la historia [...] ha concluido este jueves con victoria del estadounidense, que se mete en la segunda ronda tras invertir un total de once horas y cinco minutos de juego (disputado durante tres días). Entre los partidos más largos, recordar también las 5 horas y 31 minutos del encuentro entre Alex Corretja y el argentino Hernán Gumy también en el Grand Slam de tierra batida en 1988”.

.....  
12. La causa más frecuentemente aducida es la imitación de modelos: que lo han oído en televisión, en la clase de español; que lo han leído en textos periodísticos, etc.

13. En muchos casos los alumnos dan como respuesta, lógicamente, la construcción de infinitivo independiente.

14. Cuyas fuentes son las siguientes:

*Diario de Jerez*, 8-04-10, p. 17.

Universidad de Cádiz, correo electrónico del rector, 16-06-10.

<<http://www.20minutos.es/noticia/746046/0/mahut/isner/partido>>, consulta 24-06-10.

Universidad de Cádiz, correo electrónico del decano de Filosofía y Letras, 28-09-10.

<[http://es.wikipedia.org/wiki/Hemisferio\\_cerebral](http://es.wikipedia.org/wiki/Hemisferio_cerebral)>, consulta 27-04-11.

Hoja informativa de la empresa de administración de fincas “Tartesos” (Col. 526), Jerez, 2010.

Ayuntamiento de Jerez, correo electrónico de la Delegación Municipal de Educación, 30-09-11.

*Diario de Jerez*, 7-04-11, p. 53, art. de A. Fatou.

4. “Estimados compañeros, os recordamos que, como recoge el calendario oficial de la UCA, el día [sic] 11 de octubre se considera laboral pero no lectivo. De igual modo informaros que el 14, día [sic] oficial de la apertura de curso, no es laboral ni lectivo”.
5. “Ante todo señalar que las diferencias funcionales entre hemisferios son mínimas y sólo en algunas pocas áreas se han podido encontrar diferencias en cuanto a funcionamiento y éstas no en todas las personas”.
6. “Por último, le participamos que quedamos a su disposición para ofrecerle un presupuesto personalizado [...]. Así mismo informales [sic] que prestamos nuestros servicios en toda la Provincia de Cádiz”.
7. “En primer lugar, desde la Delegación Municipal de Educación deseamos un buen curso 2011-2012. De nuevo este curso ofrecemos la oferta educativa Jerez Educa 2011-2012”.
8. “Por último, indicar sobre el autor que actualmente conduce un programa de televisión en Onda Jerez”<sup>15</sup>.

**B. Compáralo con el que se da en estos otros.**

1. *Conviene recordar que se acerca el final del plazo de inscripción.*
2. *Es importante señalar que los datos económicos han mejorado en el último trimestre.*
3. *Entre las cuestiones más debatidas, podemos recordar las que se refieren a la situación laboral de los trabajadores.*
4. *De igual modo, tenemos que informaros que el acto oficial será a las siete y media.*
5. *Ante todo, es necesario señalar que los resultados obtenidos nos hacen ser optimistas.*
6. *Así mismo, deseamos informarles que hemos abierto nuevas tiendas en la ciudad.*
7. *En primer lugar, queremos deseamos unas felices fiestas.*
8. *Por último, debo indicar que los programas de radio han visto incrementarse su audiencia.*

¿Qué conclusiones sacas?<sup>16</sup> ¿Se presentan todos los ejemplos bajo las mismas fórmulas discursivas?<sup>17</sup>

¿En qué condiciones discursivas suele darse este uso?<sup>18</sup>

**C.** ¿Se te ocurren otras expresiones parecidas a las de B?<sup>19</sup> ¿Y otras que sean alternativas al empleo del infinitivo?<sup>20</sup>

**D.** Esta es la descripción gramatical que ofrece la RAE:

.....  
15. En el mismo artículo, curiosamente, escribe más arriba: “Incluso quiero resaltar la puesta en escena de la exposición” y “Valga destacar, igualmente, el tratamiento de las imágenes en un blanco y negro de extremos”, en ambos casos —como en el apuntado— iniciando párrafos.

16. Se aplican los esquemas gramaticales de perífrasis verbal de infinitivo y de verbo principal más infinitivo subordinado (oración subordinada).

17. 1 y 2 son principio absoluto de frase; en 3 el infinitivo sigue a una tematización; en 4-8 se combinan con marcadores discursivos.

18. En muchos casos el uso del infinitivo suelto está ligado a su aparición con marcadores del discurso (ver Martín Zorraquino y Portolés, 1999): *de igual modo*: estructurador de la información > ordenador > de continuidad; *ante todo*: estructurador de la información > ordenador > de apertura; *así mismo*: estructurador de la información > ordenador > de continuidad; *en primer lugar*: estructurador de la información > ordenador > de apertura; *por último*: estructurador de la información > ordenador > de cierre. También aparecen preposiciones (*entre*) y locuciones preposicionales (*con respecto a*, *en relación con*).

19. Sin cambiar el esquema gramatical, se puede cambiar el verbo o el adjetivo que acompaña al verbo *ser*.

20. Es posible usar las formas personales de esos infinitivos:



## DESCRIPCIÓN GRAMATICAL<sup>21</sup>

“Se recomienda evitar el uso del infinitivo independiente con los verbos *decir*, *indicar*, *señalar* y otros similares en los contextos en los que se introduce alguna información dirigida a alguien”.

¿Qué podemos decir de ella a la vista de los ejemplos analizados?<sup>22</sup>

## IV.

Por último, compara lo visto en III con los infinitivos del siguiente texto<sup>23</sup>:

“Daniel se levantó, emergiendo del capullo de humo en que estaba sumido, y se fue a la cocina para *prepararse* un whisky con hielo. *Sacar* los cubitos de la cubitera fue un fastidio, porque la nevera era vieja, el congelador funcionaba fatal y la bandeja siempre se convertía en un pequeño e inmanejable iceberg del Antártico. Odiaba *tener* que extraer los hielos de sus moldes, día sí y día también, para sus frecuentes tragos largos. La vida estaba llena de esas pequeñas cosas desesperantes, la vida era una pura acumulación de momentos de tedio y malestar. **Tener** que *afeitarse* cada día, por ejemplo; y **recorrer** con el coche en hora punta la avenida Buenos Aires, que desembocaba en el hospital: no era más que un kilómetro de calle dividido por tres semáforos, pero a veces llegaba a tardar treinta minutos en el trayecto. Otra menudencia fastidiosa: **tener** una resaca monumental y que se hubieran acabado las aspirinas. O **necesitar** *apuntar* un dato urgente y que el bolígrafo no escribiera. Pero aún: **meter** la mano en

.....

21. NGLE, § 26.14e.

22. La descripción académica parece insuficiente para dar cuenta cabalmente del fenómeno. No basta con explicar que el uso se produce con verbos que presentan una acepción de carácter declarativo, sino que, como apunta Hernanz (ibíd.), debe darse una referencia a una primera persona, ubicada “en el *hinc et nunc* de la enunciación”. Ello, en este sentido pertinente, impide, como dice la autora, expresiones como “\*Nada más señores, comer buñuelos y despedirnos de ustedes” o “\*Tras estas palabras, jugar al mus con mis amigos y ver la televisión” —con lo que se descarta, en nuestros ejemplos, que estemos ante “infinitivos imperativos”—. Además, como muestra esta “carta de despedida” dirigida a un diario —en la que, por cierto, hay alternancia entre el infinitivo suelto y el esquema con el verbo principal—, no se da este infinitivo ante negación. Y no siempre se introduce “alguna información dirigida a alguien” (NGRAE, ibíd.); a veces se expresa intención, deseo, agradecimiento, etc., en sintonía con el valor realizativo apuntado por Hernanz.

**D**ESPUÉS de pertenecer durante 5 años a la cantera del Xerez CD, 9 años como jugador profesional del equipo y los últimos 15 años de delegado, desde ayer 22 de agosto, me he desvinculado de forma oficial del Xerez CD.

Por ello y aprovechando esta oportunidad que se me brinda **quiero despedirme** de la afición y dar las gracias y expresar mi gratitud a todas las personas que me han ayudado y apoyado desde el primer momento que entré en el equipo tanto de jugador como en mi última y larga etapa de delegado.

En primer lugar, **pedir** disculpas si a alguien he ofendido o molestado con mi comportamiento, ante todo **decir** que siempre he actuado en beneficio de mi equipo, el equi-

gundo que he pertenecido al Xerez CD.

Aquí y ahora en mi despedida, **quiero recordar** que este club de 66 años de antigüedad no es Luis Oliver, Silgado, Joaquín Morales, Monterrubio, López Ballesteros o Ricardo García.

Este club lo forman los miles de aficionados que han vibrado y sufrido con el equipo, los cientos de jugadores que han sudado el color azulino de su camiseta, los centenares de entrenadores que han dirigido con mayor o menor acierto nuestro equipo y en gran medida los Diego Jimenez, J.C. Guitarte, Leocadio, Jesús Romero, ‘matarrata’, David, Sergio, Manuel Oliva, Elena, Lidia, Sonia, Pili, Jesús Rueda, Edu, Angustias, Paula, Delia, Paco García, Jacobo, Borja, Irene, Jaime, Rondán, Manolo Gil, Barea y otros tantos que seguramente me

querer y adorar unos colores, al que seguiré apoyando hasta el último momento ahora desde mi asiento en la grada, da igual el estadio o la división en que dispute sus partidos, al Xerez CD que como muchos dicen no es un equipo, es un sentimiento.

**Agradecer** a tantos entrenadores, jugadores y compañeros con los que he coincidido en éste club y de los que guardo tan gratos recuerdos y satisfacciones, tanto personales como laborales.

Por último, **no quiero terminar** sin manifestar mi agradecimiento a mi mujer y mi hijo Gonzalo que han sufrido y padecido muchos días de trabajo y desplazamientos así como tantos fines de semana de partidos en los que hemos estado separados.

**GRACIAS AMIGOS, GRACIAS AFICIÓN, GRACIAS XEREZ CD.**

Diario de Jerez, 24-08-13, p. 6

23. En el que los infinitivos independientes en negrita funcionan como aposiciones del sustantivo *momentos*.



el bolsillo y **sacarla** toda embadurnada porque la tinta del rotulador se había salido. Y ya que hablábamos de camisas estropeadas, ¿qué **decir** de cuando la asistenta metía en la lavadora tu jersey preferido y lo convertía en un abrigo para chihuahua? **Ir a prepararse** el desayuno y que no quedara ni una gota de leche en el cartón por más que lo estrujases. **Estar** haciendo cola para un cine y que se colara alguien. **Estar** haciendo cola con el coche para **tomar** una atestada salida de la M-30 y que se colaran un montón de caraduras. **Llegar** al aparcamiento del hospital y **encontrarlo** lleno. **Estar** a punto de **caer** dormido tras horas de insomnio y que el camión de la basura se pusiera a **regurgitar** detritus y a **soltar** sonoros regüeldos mecánicos bajo tu ventana. O **encender** al revés el último cigarrillo que te quedaba. Y así sucesivamente, casi a todas horas, todos los días”<sup>24</sup>.

(Rosa Montero, 2009: *Instrucciones para salvar el mundo*, Madrid: Punto de lectura, 45-46)

## BIBLIOGRAFÍA

- ABC (1993): *Libro de estilo de ABC*, Barcelona: Ariel.
- ACOSTA HERNÁNDEZ, Orlando (comp.) (s.d.): *Normas y aspectos de expresión y de edición*, Gobierno de Canarias, [en línea], [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/1011/ordenacion/Norm\\_Exp\\_Edicion.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/1011/ordenacion/Norm_Exp_Edicion.pdf)
- CERROLAZA GILI, Óscar (2005): *Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español*, Madrid: Edelsa.
- DE COS RUIZ, F. Javier (2011): «Los llamados “usos desviados de la norma”: del dardo en la palabra al diccionario de la lengua», *Élyce I*, M.<sup>a</sup> Cándida Muñoz Medrano (coord.), *Estudios lingüísticos y contrastivos de español. Didáctica, reflexiones críticas, recursos y estrategias comunicativas*, 29-44, [en línea], <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14884?show=full>
- DE MIGUEL, Amando (1999): *La pervisión del lenguaje*, Madrid: Espasa Calpe [4<sup>a</sup> ed.].
- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- ESTAIRE, Sheila y Javier ZANÓN (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- FUNDÉU (s.d.): [en línea], <http://www.fundeu.es/recomendacion/infinitivo-que/>, [fecha de consulta: 29-08-13].
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (2012): *Las perífrasis verbales en español*, Madrid: Castalia.
- GARRET, Nina (1993): «Theoretical and pedagogical problems of separating grammar from communication», en B. Feed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Lexington, MA, DC Health and Company, 74-87.
- GÓMEZ DEL ESTAL, Mario y Javier ZANÓN (1999): «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español», en J. Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, 73-99.
- GÓMEZ DEL ESTAL, Mario (recop.) (s.d.): *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*, Centro Virtual Cervantes, Antologías didácticas, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm)
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1993): *Manual de español correcto*, II, Madrid: Arco Libros.

.....  
24. Negrita y cursiva nuestras.

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2011): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, I, Madrid: Arco Libros, [4ª ed. actualizada].
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.ª Luz (2011): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros, [3ª ed].
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1996): «Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera», en S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 5-32, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0003.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf)
- HERNANZ, M. Lluïsa (1999): «El infinitivo», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, cap. 36, Madrid: Espasa Calpe, 2197-2356.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2004): «La subcompetencia lingüística o gramatical», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 467-489.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL, citamos por Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): «Los marcadores del discurso», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, cap. 63, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, Graciela (2003): *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*, Madrid: Arco Libros, [4ª ed].
- RIDRUEJO, Emilio (1992): «El infinitivo enunciativo en español actual», *Acta Universitatis Wratislaviensis* 1370, 137-148.
- ROBLES ÁVILA, Sara (2005): «Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales», en M.ª A. Castillo Carballo, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 741-747, [en línea], [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0739.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf)
- RUTHERFORD, William E. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres: Longman.
- SARMIENTO, Ramón (1999): *Manual de corrección gramatical y de estilo. Español normativo, nivel superior*, Madrid: SGEL.
- SECO, Manuel (1986): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, [9ª ed.].
- VAN DIJK, Teun A. (1978): *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Siglo XXI.
- VV.AA. (1998): *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Carabela, 43.
- VV.AA. (s. a.): *Manual de normalización de documentos administrativos*, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, [en línea], <http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=gerencia&ver=documentos>
- ZANÓN, Javier (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5, 19-27.

- ZANÓN, Javier (ed.) (1996): *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid: Edelsa.
- ZUBIZARRETA, M.<sup>a</sup> Luisa (1999): «Las funciones informativas: tema y foco», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, cap. 64, Madrid: Espasa Calpe, 4215-4302.



# *La formación de profesores extranjeros en contexto de inmersión. El caso del máster de profesores americanos en el CLM de la Universidad de Granada*

MARÍA ESTÉVEZ FUNES

ADOLFO SÁNCHEZ CUADRADO

Centro de Lenguas Modernas – Universidad de Granada

## **RESUMEN**

Los profesores del Máster para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada forman parte de dos grupos principales: los que son nativos y los que no pero que, en ambos casos, decidieron dedicarse a esta profesión. En este trabajo exponemos nuestra experiencia como formadores de profesores con este tipo de perfil, centrándonos en integrar la formación tanto en contenidos teóricos como en contenidos metodológicos, junto con el desarrollo de la competencia lingüística de estos profesores, en especial de los no nativos. Asimismo, analizamos —mediante el uso de las “Competencias clave del profesorado” del Instituto Cervantes y la “Parrilla EPG”— algunas de nuestras prácticas como formadores de profesores.

La formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha experimentado un gran desarrollo metodológico en las últimas décadas, sin lugar a dudas debido a la diversidad de oferta formativa así como a la creciente demanda de profesionales docentes de ELE. Esta formación se ha realizado tanto en ámbitos reglados (como las universidades o el Centro de Formación del Profesorado del Instituto Cervantes) como no reglados. Sin embargo, no ha existido en muchos casos una regulación de esta parcela de la enseñanza de ELE, la de la formación de sus profesionales. Algunos intentos al respecto pueden ser el establecimiento de los niveles formativos del Instituto Cervantes (niveles A, B y C; [www.cfp.cervantes.es](http://www.cfp.cervantes.es)) o la organización de los títulos de Experto y Máster en las universidades. En cualquier caso, la decisión sobre las competencias que deben desarrollar los profesores de ELE ha recaído muchas veces en el buen hacer de los encargados de programar los cursos y supervisar la labor de los formadores de profesores, quienes a su vez han echado mano de su experiencia o de las necesidades particulares de los profesores en formación.

Por todo ello, los contenidos curriculares de estos programas de formación son muy variados y no cumplen, en su mayoría, con unos estándares mínimos de homogeneización y/o calidad. El hecho de que la formación de profesores se haya desarrollado “a la carta” o de manera paralela a los avances metodológicos de la enseñanza de ELE no es en sí negativo, puesto que es muestra de que ha respondido a las necesidades generadas por los propios profesores. Pero sí creemos necesario que se establezcan unas pautas generales de actuación para que los formadores de profesores, como los autores

del presente artículo<sup>1</sup>, puedan seleccionar las áreas y contenidos para sus programas de formación. El presente trabajo de investigación-aplicación es fruto de ese intento de dotar de calidad la formación de profesores, en concreto en el marco del programa de máster para profesores americanos que el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada ofrece cada año en colaboración con la Consejería de Educación de Estados Unidos y Canadá. Los dos autores somos formadores en dicho título de máster y hemos querido evaluar nuestra labor utilizando para ello dos instrumentos desarrollados recientemente en el ámbito de la formación de profesores de ELE: el listado de “Competencias Clave” del Instituto Cervantes y la “Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas” (EPG). Se puede describir, por lo tanto, un doble objetivo:

**OBJETIVO 1:** Experimentar con dos instrumentos de evaluación de la formación docente para comprobar su eficacia a la hora de determinar objetivos y contenidos curriculares en la formación de profesores de ELE.

**OBJETIVO 2:** Evaluar un contexto concreto de formación de profesores con el objetivo de proponer mejoras en cuanto a los contenidos del mismo a los responsables académicos y en la práctica de los formadores de profesores implicados.

Por otra parte, el programa de máster analizado en el presente trabajo está destinado a profesores extranjeros que se forman en contexto de inmersión (es decir, profesores americanos que vienen durante un tiempo a recibir su formación en España), presentando una mezcla, además, de hablantes nativos y no nativos. Estos dos hechos hacen que la formación impartida en este programa deba ajustarse a dichas variables, lo cual determina en gran medida los contenidos, las prácticas de clase y el tipo de actividades realizadas en los diferentes módulos y cursos del máster. De ahí que surja un tercer objetivo para el siguiente trabajo de investigación:

**OBJETIVO 3:** Explorar las posibilidades de integrar la formación en contenidos metodológicos y el desarrollo de la competencia lingüística, en concreto en un curso de contenido teórico (“Adquisición y aprendizaje de ELE”) y un curso de metodología (“Dinámica en el aula”).

## **I. CONTEXTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

### **I.1. EL TÍTULO DE MÁSTER PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL Y SU CULTURA (TÍTULO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA)**

El Máster para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada<sup>2</sup> está destinado tanto a profesores de español como lengua extranjera y profesores de programas bilingües, así como a profesores de inmersión y de español para hispanohablantes o profesores de grados K-12. Asimismo, se encuentran incluidos los profesores provenientes de los *Community*

.....  
1. Este texto sintetiza los contenidos del Taller llevado a cabo por los ponentes en el XXIV Congreso de ASELE.

2. Se puede consultar la información sobre el máster en la página web del CLM, [http://www.clm-granada.com/html/c-espanol/esp/c\\_profesores/c\\_metodologia\\_master\\_americanos.htm](http://www.clm-granada.com/html/c-espanol/esp/c_profesores/c_metodologia_master_americanos.htm)

*College* y de la Universidad. Todo este profesorado es siempre residente o ciudadano de Estados Unidos y/o Canadá.

El máster, por su parte, es de título propio de la UGR y cuenta con 23 ECTS. Se lleva a cabo en dos fases, desarrolladas en dos años diferentes durante los meses de julio y agosto<sup>3</sup>. Durante este tiempo, los alumnos dedican su tiempo (prácticamente completo) a su formación en dicho máster.

Los contenidos de cada fase se organizan en seis módulos distribuidos de la siguiente forma:

- MÓDULO I: Enseñanza de la lengua: planificación y acción docente
- MÓDULO II: La enseñanza a través de contenidos en la clase de ELE
- MÓDULO III: Historia y sociedad españolas
- MÓDULO IV: Introducción a la investigación en el aula
- MÓDULO V: Actividades culturales
- MÓDULO VI: Reconocimiento de créditos teórico-prácticos externos

Los módulos, a su vez, están divididos en cursos con diferentes contenidos repartidos en las siguientes áreas:

- aspectos actuales de la sociedad y economía española.
- grandes temas de la cultura.
- recursos didácticos para el aula de ELE.
- español para los negocios, arte, historia, literatura española.
- trabajo de investigación final.
- actividades culturales.

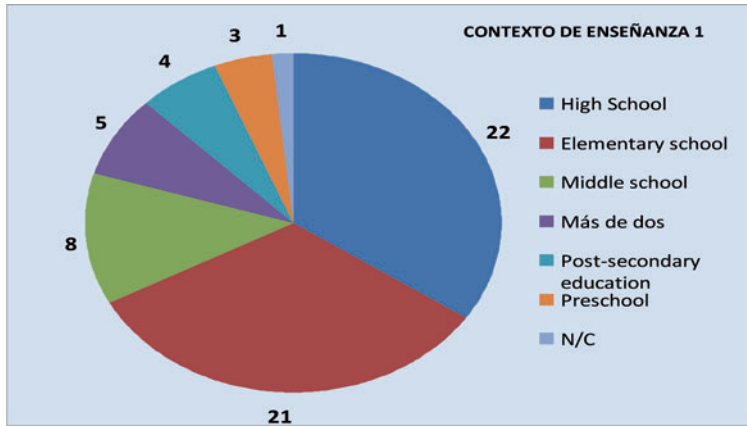
## 1.2. PERFIL DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DEL TÍTULO DE MÁSTER

El presente trabajo de investigación se realizó con los profesores en formación de la 1ª Fase (en la actualidad, Título de Experto I) de la IX Edición y los de la 2ª Fase (en la actualidad, Título de Experto II) de la VIII Edición, todos los cuales coinciden en el mismo período (julio-agosto) del año en el Centro de Lenguas Modernas. Con el fin de determinar el perfil de los profesores se analizaron diferentes parámetros mediante cuestionarios que los profesores rellenaron de forma anónima, con un total de 64 casos. Los parámetros analizados fueron:

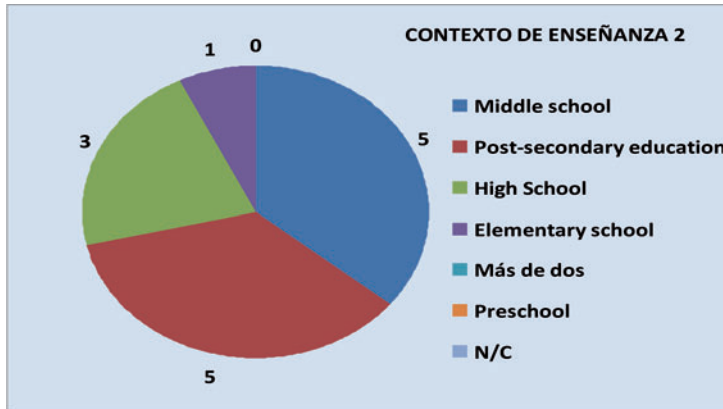
- Español como lengua materna (L1) o como lengua extranjera (LE)
  - 43/64 = español L1 (67%)
  - 21/64 = español LE (23%)
- Aprendizaje de español L1
  - 39/43 = viviendo en un país hispanohablante (90%)

.....  
3. A partir de 2014, cada fase pasa a ser título de experto. Así, la primera fase constituye el “Título de Experto I” y la segunda, “Título de Experto II”. Para conseguir el título de máster es necesario estar en posesión de los dos títulos de experto y realizar el Trabajo Final de Máster (TFM).

- 4/43 = viviendo en un país hispanohablante y mediante instrucción (10%)
- Aprendizaje de español LE
  - 10/21 = viviendo en un país hispanohablante y mediante instrucción (48%)
  - 10/21 = mediante instrucción (48%)
  - 1/21 = viviendo en un país hispanohablante (4%)
- Experiencia enseñando ELE
  - 58/64 = ya enseñó (90%)
  - 6/64 = voy a enseñar (10%)
- Contexto de enseñanza 1 (64/64).



- Contexto de enseñanza 2 (14/64, puesto que no todos los profesores enseñan en más de un contexto)



Como se puede ver al analizar los resultados, el perfil de los profesores en formación es en su gran mayoría el de un profesor en ejercicio (un tercio en *Elementary School* y un tercio en *High School*; algunos enseñan en más de un contexto, y unos pocos, en más de dos), hablante nativo de español (aunque un tercio del profesorado no lo es) y que ha aprendido la lengua viviendo en países hispanohablantes.



## 2. EVALUACIÓN DEL TÍTULO DE MÁSTER MEDIANTE LAS COMPETENCIAS CLAVE. PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez analizados los cuestionarios, decidimos, en primer lugar, evaluar los contenidos del máster a partir de las “Competencias Clave del Profesorado” desarrolladas por el Instituto Cervantes (2012) y que, según ellos mismos describen, “nace de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras tanto en la Dirección Académica, como en los centros — mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas”.

El Instituto Cervantes (Ibíd.) divide estas competencias en dos tipos, centrales y comunes, que definen de la siguiente manera: “las centrales (propias del profesor de segundas lenguas y lenguas extranjeras) que son: Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Por otro lado, existen las denominadas comunes y que se podrían aplicar a otros profesionales en el desempeño de su trabajo, como por ejemplo: Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”.

Cada una de las competencias clave engloba, a su vez, cuatro competencias específicas que se centran en aspectos que han sido considerados relevantes por y para el Instituto Cervantes. Finalmente, observamos que las competencias están descritas en términos de capacidades y que estas incluyen de igual forma descripciones de posibles actuaciones del profesor que ha desarrollado o adquirido esa competencia.

En nuestro análisis de dichas competencias en el máster en el que participamos observamos que, aunque parte de ellas estaban contempladas, existían una serie de carencias dentro del mismo. Dentro de las competencias centrales, por ejemplo, percibimos que había diversos cursos en los que se tenía en cuenta la competencia de “Organizar situaciones de aprendizaje”. Sin embargo, a nuestro entender, las otras dos competencias centrales (“Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno”, e “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”) no aparecen descritas en ninguno de los cursos o bien no se trabajan de manera profunda. Siendo estas las competencias claves centrales, creemos que habría que hacer una revisión de los contenidos para que dichas competencias estuvieran contempladas.

En cuanto a las competencias comunes, las que están mejor descritas en nuestro máster son las de “Facilitar la comunicación Intercultural” o “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”. Las otras tres reciben un tratamiento distinto cada una: mientras que “Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo de su trabajo” o “Servirse de las TIC” para el desempeño de su trabajo se desarrollan cada una en dos de los Talleres impartidos. La restante, “Participar activamente en la institución”, es casi inexistente.

Como conclusión, y habiendo evaluado de forma exhaustiva los contenidos del máster, así como la percepción por parte de los estudiantes, entendemos que: el aprovechamiento que se hace del curso es global y que el tipo de aprendizaje es holístico; que los profesores en formación piensan que el contacto con el español y su cultura es una ventaja diferencial en relación con otros cursos de Máster; asimismo, que la variedad del estudiantado (nativos y no nativos y con niveles de competencia lingüística heterogéneos) promueve un ambiente multicultural del que todos se benefician. Por último, el alumnado se queja de que necesita asimilar demasiada información y de que tienen que realizar un trabajo muy intenso en poco tiempo.

### 3. EVALUACIÓN DE DOS CURSOS DEL MÁSTER MEDIANTE EL EPG. PROPUESTAS DE MEJORA

El instrumento elegido para evaluar dos de los cursos del máster fue la Parrilla para el Perfil del Profesor de Idiomas, desarrollado por varias instituciones europeas (entre ellas el Instituto Cervantes; se puede consultar toda la información en la página web del proyecto, <http://www.epg-project.eu>).

Según se describía en la página web del proyecto<sup>4</sup>, su fin es el de “ayudar a mejorar la calidad y efectividad de la formación de profesores de lenguas mediante el *European Profiling Grid* o EPG, cuyos objetivos son:

- Identificar mejor las necesidades de formación.
- Proporcionar un instrumento fiable de (auto) evaluación de destrezas profesionales.
- Facilitar los procesos de selección a través de un sistema de evaluación transparente.
- Promover la movilidad.

El EPG se define como un instrumento para que “profesores, formadores y empleadores” puedan evaluar el nivel de formación de los docentes de idiomas, por lo que decidimos evaluar nuestra labor docente en el máster mediante él. De esta manera pretendimos experimentar con una herramienta novedosa para evaluar su eficacia y comprobar si podíamos utilizarla para determinar la calidad de un programa de formación de profesores.

De las ocho categorías que ofrece la parrilla utilizamos dos para evaluar los cursos que impartimos en el máster. En concreto, usamos dos categorías del grupo de “Competencias docentes básicas”, en concreto, la categoría “Metodología: conocimientos y habilidades” para evaluar el curso teórico de “Adquisición y aprendizaje de ELE” (Título de Experto I) y la categoría “Gestión y monitorización de la interacción” para evaluar el curso de “Dinámica en el aula” (Título de Experto II), ambos de 10 horas.

Cada una de las categorías de la Parrilla está escalonada en seis niveles de desarrollo (1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1. y 3.2.), cada uno de los cuales con una serie de descriptores que se

.....  
4. En el momento de la investigación (julio de 2013) la versión que ofrecía la página web del proyecto era anterior a la que se publicó definitivamente en octubre de 2013, aunque los apartados utilizados en la investigación no variaron demasiado en la versión final. Esta versión final está disponible para ser utilizada de manera interactiva en línea, por lo que permite la evaluación de profesores, formadores y responsables académicos, dando como resultado un informe del perfil de formación del usuario que la ha utilizado.

utilizaron para detectar las posibles carencias de los cursos analizados. Puesto que se trata de cursos de un programa de máster, se asumió que los contenidos de los mismos debían cubrir los seis niveles de formación descritos en las categorías.

En el caso del curso de “Adquisición y aprendizaje de ELE” la formadora pudo comprobar que los profesores en formación no llegaban a cumplir con uno de los descriptores del nivel 3.2. (“Lograr un conocimiento **preciso** de las teorías de aprendizaje”), por lo que revisó el programa de su curso para ampliar los contenidos correspondientes a este descriptor.

Por su parte, el formador encargado del curso de “Dinámica en el aula” pudo comprobar que su curso estaba demasiado centrado en la dinámica de la interacción en pequeños y grandes grupos, pero que no cubría algunos de los descriptores señalados en la categoría correspondiente, los referidos a la retroalimentación, la heterogeneidad de niveles y la cohesión entre sesiones de clase según la interacción generada (2.1. “Estrategias para hacer un seguimiento y cierre de la actividad y **dar una retroalimentación clara**”, 3.2. “Estrategias para gestionar **grupos de trabajo con niveles y necesidades diferentes** que trabajan en distintas tareas en la misma aula y a la vez”, 3.2. “Estrategias para **extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones** a partir del seguimiento y análisis de la interacción”).

Tras el análisis, podemos afirmar que este instrumento para la evaluación de la formación de docentes de idiomas puede resultar útil para los formadores de profesores de ELE, puesto que les ayuda a detectar carencias en sus programas de formación y a no olvidar aspectos que pueden ser fundamentales.

No obstante, creemos que para que la Parrilla sea del todo efectiva debería corregir algunas deficiencias. Desde el punto de vista de la autoevaluación del profesor, es necesario que la Parrilla se acompañe de un portafolio que incluya muestras fehacientes de que el profesor se halla en un determinado nivel de cada categoría, puesto que solamente así puede justificar por qué se autoevalúa en dicho nivel y no en otro. Desde el punto de vista de los formadores de profesores, creemos que sería necesario detallar con mayor precisión algunos de los descriptores, que tal vez quedan un poco vagos. Sin embargo, creemos que la Parrilla es un primer intento de poner orden en el ámbito de la formación de profesores y que puede servir de base para que se desarrollen instrumentos mucho más definidos y consensuados.

#### **4. PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN DE ENSEÑANZA DE CONTENIDOS Y LENGUA**

Otro de los objetivos de la presente investigación fue explorar las repercusiones que puede tener el hecho de que algunos de los profesores del programa de formación no sean hablantes nativos. A la pregunta sobre qué tipo de cursos del máster (los de contenidos, como “Arte y cultura españolas”; los de metodología, como “Dinámica en el aula”; o los de actualización lingüística, como “El español actual en la clase de ELE”) resulta más provechoso, se obtuvo el resultado mayoritario (52 de 64) de que en los tres tipos de cursos,

por lo que se confirma que los profesores del máster ven adecuada una formación en las tres áreas, incluida la lingüística. Así mismo, se les preguntó sobre la creencia de que en los cursos de contenidos, además de la materia estudiada, también se realizara aprendizaje de la lengua, a lo que otra gran mayoría (56 de 64) respondió que sí.

Ya que nuestros cursos de adquisición y dinámica de aula pertenecen a la categoría de cursos de metodología, creemos conveniente explotar este potencial de aprendizaje lingüístico en cursos de contenidos para profesores no nativos (o que se forman junto con nativos). Por ejemplo, en el curso de “Dinámica de aula” una de las cuestiones que se trata es la de fomentar la escucha activa entre los alumnos de ELE y para ello se realiza una actividad en la que los profesores del máster generan carteles con recursos conversacionales que pueden colgar en sus futuras clases de ELE. En la confección de dichos carteles hemos observado que los profesores no nativos se benefician del trabajo con nativos, puesto que están recibiendo muestras de lengua con las que desarrollar su propia competencia lingüística. Es más, muchos de estos carteles luego se dejan colgados en las paredes durante otras sesiones de formación del máster y los profesores no nativos pueden incorporarlos a su discurso en posteriores actividades de trabajo cooperativo. Otro ejemplo del curso de “Adquisición y aprendizaje de ELE” es el proporcionar los exponentes necesarios para realizar determinadas actividades sobre el contenido del curso, como la siguiente:

**En pequeños grupos, reflexionad sobre tu práctica docente y relacionadla con los conceptos que hemos aprendido en el curso. Para ello podéis utilizar:**

- Yo creo que mis clases se corresponden con el enfoque...*
- En mi centro de enseñanza aplicamos los principios de...*
- Mi forma de enseñar se acerca más a las teorías de...*
- Mis alumnos realizan tareas que se adscriben a las teorías de...*
- Intento crear un entorno de trabajo que facilite/fomente/promueva el aprendizaje mediante...*

## 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación-aplicación, hemos intentado desarrollar nuestras competencias como formadores de profesores de ELE evaluando un contexto de enseñanza en el que participamos, los contenidos de nuestros cursos y nuestra práctica docente mediante dos novedosos instrumentos que la comunidad científica ha puesto a nuestro alcance. Podemos concluir que ambas herramientas son útiles puesto que consiguen cumplir con su objetivo principal (orientar la formación de profesores de idiomas y/o ELE), aunque en nuestra opinión se necesita seguir trabajando en su perfeccionamiento. Por otro lado, la evaluación nos ha servido para detectar carencias en el programa de formación analizado que comunicar a los responsables académicos del mismo, así como en nuestros cursos como formadores, cuyos contenidos debemos revisar tras los resultados arrojados por el análisis. Nuestro tercer objetivo de investigación, el de cómo integrar la práctica lingüística en los cursos de contenidos metodológicos para profesores, creemos que abre un campo de investigación muy rico que hemos empezado a explorar tal y como hemos descrito en el presente artículo.

Como conclusión final podemos añadir que, al igual que se viene realizando un esfuerzo considerable por parte de instituciones, responsables académicos y profesionales para dotar de unos estándares de calidad a la enseñanza de ELE y establecer unas pautas de conceptualización y actuación consensuadas, es necesario llevar a cabo estos procesos de igual manera en la formación de los docentes de ELE, de lo que hemos querido dar cuenta en el presente artículo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, [en línea], [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) [fecha de consulta: julio 2013]
- VV.AA. (2013): *Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas (EPG)*, [en línea], <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es> [fecha de consulta: julio 2013]

## APÉNDICE

### CUESTIONARIO A PARTICIPANTES DEL MÁSTER DE LAS EDICIONES VIII Y IX

#### EL ESPAÑOL Y YO

1. El español es mi L1 o una de mis L1:     sí     no  
 2. He aprendido español/L1:             viviendo en un país hispanohablante  
    mediante instrucción (¿cómo?)  
    otros (¿cómo?)  
 3. He aprendido español/LE:            viviendo en un país hispanohablante  
    mediante instrucción  
    otros (¿cómo?)

#### LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL Y YO

4. Experiencia laboral:                     Ya enseño español                     Voy a enseñar español  
 5. Contexto de enseñanza:

<i>Preschool</i>		Marca con una "X"
<i>Pre-kindergarten 3</i>	3-4	
<i>Pre-kindergarten 4</i>	4-5	
<i>Elementary school</i>		
<i>Kindergarten</i>	5-6	
Primer grado	6-7	
Segundo grado	7-8	
Tercer grado	8-9	
Cuarto grado	9-10	
Quinto grado	10-11	
<i>Middle school</i>		Marca con una "X"
Sexto grado	11-12	
Séptimo grado	12-13	
Octavo grado	13-14	
<i>High school</i>		
Noveno grado ( <i>Freshman</i> )	14-15-16	
Décimo grado ( <i>Sophomore</i> )	15-16	
Undécimo Grado ( <i>Junior</i> )	16-17	
Duodécimo Grado ( <i>Senior</i> )	17-18	
<i>Post-secondary education</i>		
Educación universitaria (pregrado) ( <i>Freshman, Sophomore, Junior y Senior</i> )	18-22	
Educación universitaria (posgrado)	Edad varía	
<i>Vocational education</i>	Edad varía	
Educación de adultos	Edad varía	

#### EL MÁSTER EN EL CLM Y YO

6. Considero más importantes:            los cursos de actualización lingüística  
    los cursos de contenidos (cultura, literatura, adquisición, etc.)  
    los cursos de metodología (planificación, dinámica, etc.)  
    los tres son igual de importantes

¿Por qué?

7. ¿Ventajas y/o inconvenientes de hacer el máster en España frente a hacerlo en Estados Unidos?  
 8. ¿Ventajas y/o inconvenientes de que en el máster haya hablantes nativos y no nativos de español?  
 9. ¿Se aprende español también en los cursos de contenidos y metodología?    sí     no.    ¿Puedes poner algún ejemplo?  
 10. Otros comentarios que consideres relevantes respecto a las preguntas anteriores:

## *El adjetivo, ¿a lo loco... lo colocamos?*

AINA GALLART FOS

MARTA VILOSA

Instituto Cervantes de Alejandría. Egipto

### RESUMEN

A partir del trabajo de investigación de Marta Vilosa: *El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2*, en el que se investigan los factores que influyen en la colocación del adjetivo calificativo en la interlengua del español de estudiantes arabófonos egipcios que tienen el inglés como segunda lengua, se propone exponer la aplicación práctica de las conclusiones obtenidas y reflexionar sobre las causas de la anteposición de adjetivos en los estudiantes egipcios.

El objetivo del taller es presentar las diferencias entre los adjetivos calificativos y relacionales, mostrar las pruebas sintácticas que defienden Schmidt (1972) y Bache (1978) que permiten distinguirlos y ofrecer una serie de actividades prácticas con las que trabajar la posición del adjetivo para estudiantes de niveles iniciales e intermedio.

Al aprender español los estudiantes egipcios tienden a producir frases del tipo: *el piso tiene natural luz* en que anteponen el adjetivo al sustantivo, si bien es cierto que el mismo alumno puede producir, en otras ocasiones, frases en las que el adjetivo aparezca pospuesto. Lo llamativo de la frase anterior es que, en su lengua materna (LM) el árabe de Egipto, el adjetivo se coloca detrás del sustantivo. Por esta razón vimos la necesidad de crear más materiales para reforzar la práctica en el uso y colocación del adjetivo. A continuación trataremos teóricamente algunas clases de adjetivos, base que ayudará al docente a entender o recordar las características de esta clase gramatical.

En la lengua española, las gramáticas tradicionales describen los adjetivos como calificativos para referirse a una categoría abierta, a diferencia de los pronombres, que no legitiman referencialmente a los sustantivos, los adjetivos calificativos son categorías clasificadoras y evaluadoras de la intensidad (Demonte, 1999: 137).

Autores como Schmidt (1972) y Bache (1978), entre otros, establecen tres pruebas sintácticas que permiten diferenciar los adjetivos según las propiedades que asignan a los nombres y distinguen entre adjetivos calificativos y relacionales (Demonte, 1999: 139).

Observamos a continuación las características esenciales:

En primer lugar, un gran número de adjetivos asignan una sola propiedad, son los llamados adjetivos calificativos como podemos observar en los ejemplos de (1a).

(1a). Un libro amarillo

Los ejemplos de (1b) son adjetivos relacionales, ya que asignan más de una propiedad al sustantivo al que se refieren.

(1b) Puerto marítimo

La primera prueba sintáctica para diferenciar los adjetivos calificativos de los relacionales es que un gran número de adjetivos relacionales no puede encontrarse en posiciones predicativas ya que no asignan una sola propiedad. Observamos en los siguientes ejemplos como el adjetivo “blanca” en (2a) puede predicarse, indicando que el color blanco es un adjetivo de valor absoluto (i.e, marca una sola propiedad), es decir, si la pared es blanca significa que el objeto en sí es también blanco.

(2a) La pared blanca-La pared es blanca

Pero la predicación no es posible con adjetivos relacionales ya que no poseen un valor absoluto, como es el caso de “financiera”. Es decir podemos hablar de una política financiera, de una crisis financiera o información financiera, es un adjetivo que no es propio solo de su referente política. En la frase predicada de 2b) entendemos que la política tiene solamente el valor de financiera, cuando puede tener tantos otros, por esto la predicación resulta agramatical.

(2b) La política financiera-\*la política es financiera

La segunda prueba consiste en comprobar la capacidad de gradación, ya que los adjetivos calificativos, a diferencia de los relacionales, gozan de un significado de grado. No todos los adjetivos comparten empero estas características ya que los adjetivos de color o propiedad física no son graduables. Para comprobar esta característica podemos añadir un adverbio intensificador.

(3a) Una chica extremadamente delgada

(3b) \*Una conducta extremadamente laboral

El adjetivo calificativo de descripción física, “delgada”, puede perfectamente graduarse, como observamos en los ejemplos de (3a) Los adjetivos relacionales, en cambio, como los de (3b) resultan agramaticales, si se gradúan. Estos adjetivos o pseudoadjetivos se acercan más a la categoría del sustantivo que a la del adjetivo y es por esto por lo que no permiten una gradación. Aunque algunos adjetivos calificativos no son graduables como los colores o bien “horrendo” o “extraordinario”<sup>1</sup>, entre otros, se debe destacar que también algunos adjetivos relacionales permiten la predicación<sup>2</sup>.

.....  
1. Este tipo de adjetivos no pueden graduarse por ser ya graduados internamente o morfológicamente, no es correcto por ejemplo decir: *una conferencia muy extraordinaria* porque el adjetivo *extraordinaria* ya indica “*muy buena*” y por lo tanto la presencia del adverbio *muy* es redundante e innecesaria.

2. Como por ejemplo *acuerdo constitucional/este acuerdo es constitucional*.



La tercera y última prueba es que los adjetivos calificativos forman parte de sistemas binarios.

(4a) Este edificio alto-Este edificio bajo

(4b) Cultura literaria-\*cultura aliteraria

Observamos en los ejemplos de (4a) que los adjetivos de descripción física tienen un equivalente opuesto: alto-bajo, gordo-delgado, feo-guapo. Otros adjetivos, como los relacionales o adverbiales, no forman parte de sistemas binarios por su condición de añadir más de una propiedad a la referencia.

Existe otro tipo de adjetivo adverbial que no guarda relación con la extensión de los términos sino sólo con el concepto aludido, da propiedades al conjunto N+Adj. Una diferencia notable entre los otros dos tipos de adjetivos mencionados antes es que los adverbiales no pueden formar parte de construcciones comparativas. Esta clase muchas veces pueden confundirse con la de los adjetivos calificativos aunque adquieren significados muy diferentes según el contexto. Por esta razón este tipo de adjetivo puede ser recategorizado como vemos en (5b).

(5a) Un chico amable

(5b) Una amable discusión

En el ejemplo de (5a) el adjetivo califica al chico de carácter amable (afable), en cambio en (5b) el adjetivo “amable” ha adquirido un valor adverbial, indicando que la discusión se llevó de un modo amable. Esta variación en el significado solamente afecta en los casos de la lengua española, en árabe no es posible anteponer el adjetivo. Por último hemos de añadir que el significado del sustantivo también desempeña un papel importante a la hora de interpretar el significado del adjetivo.

A continuación detallamos la programación que describe el Plan Curricular del Instituto Cervantes en el que se especifica en que niveles se explican los diferentes tipos de adjetivos.

A1	A2
<p><b>2.1.1. Adjetivos calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Función de complemento del nombre <i>el chico guapo</i></li> <li>• Función de atributo <i>El chico es guapo</i></li> <li>• Incompatibilidad con posesivos <i>*mi guapo</i></li> </ul> <p><b>2.1.2. Adjetivos relacionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gentilicios muy frecuentes <i>español, francés, japonés</i></li> </ul>	<p><b>2.1.1. Adjetivos calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad) <i>bonito - feo,</i></li> </ul>

Con el objetivo de proporcionar al profesorado algunas ideas y recursos útiles para el trabajo y la práctica de la posición del adjetivo, hemos recopilado una serie de actividades que en nuestra experiencia en el aula han sido útiles y productivas. Se trata de seis

actividades, tres para un nivel inicial (A) y tres para un Intermedio (B), pensadas para incluirlas en la programación de aula del profesor o profesora y por supuesto, teniendo en cuenta los contenidos de estos niveles según se describe en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, de manera que el docente pueda trabajar la posición del adjetivo de manera integrada en el nivel adecuado. A continuación pasamos a describir las actividades propuestas:

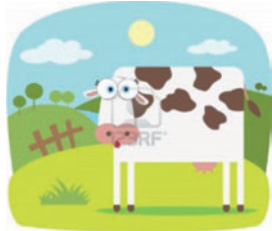

## I. ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A

### I.1. DE MEMORIA

Actividad para practicar de forma lúdica la descripción de la cara, el vocabulario correspondiente, el uso y posición de adjetivos calificativos (grande, largo, grueso etc.) y la concordancia de género y número entre el sustantivo y adjetivo. Se trata de observar la posición del adjetivo calificativo y hacer hincapié en el significado de algunos adjetivos antepuestos como buen, gran y pobre.

La actividad consiste en realizar un juego de memoria con tarjetas. En primer lugar, mostraremos las tarjetas con los dibujos a toda la clase con tal de hacer un repaso de las partes de la cara, poniendo énfasis en el género de la palabra. Esto nos ayudará también a evitar combinaciones que rompan la lógica del juego y guiar a los alumnos en la realización de la actividad.

A continuación, se formarán grupos y se les repartirá un juego de tarjetas. Se girarán todas excepto las que tienen dibujos y por turnos, los estudiantes deberán buscar la pareja del dibujo con el adjetivo correspondiente, como el ejemplo que se muestra a continuación:

Ojos		grandes
Cuello		largo

En este juego el ganador será el equipo que acabe antes y realice todas las combinaciones correctas en menor tiempo.

## 1.2. CARAS MIXTAS

Actividad para revisar y practicar la descripción física y las partes de la cara. Esta actividad está inspirada en la propuesta de International House Barcelona (<http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?p=463>). A partir de la página web <http://mono-i.com/monoface/main.html> podemos crear un collage en línea con las caras de diferentes personas. Para ello, proyectaremos la página web y pondremos una cara al azar. Esta actividad puede realizarse con todo el grupo de la clase. Se proyecta la imagen o se hace una captura de la imagen, por turnos cada estudiante puede ir describiendo la cara que ha creado, y el resto de los estudiantes puede añadir información y utilizar tantos adjetivos calificativos como sea posible. Podemos imaginar su profesión, nombre, etc. y así practicar oralmente la descripción física y los datos personales. Los adjetivos como “feo” o “raro” que posiblemente utilizarán nuestros alumnos nos servirán para introducir la siguiente actividad propuesta, que gira en torno a los monstruos.



## 1.3. MONSTRUOS

Actividad para la práctica de la descripción física de las partes del cuerpo mediante un juego de cartas. Con esta actividad se propone fijar el vocabulario de la descripción del físico de manera amena. Con tal de asegurar el éxito de la actividad sugerimos hacer las actividades previas que describimos a continuación.

En primer lugar preguntaremos a los estudiantes si conocen o recuerdan alguna palabra en español de las partes del cuerpo, hacemos una puesta en común mientras se escriben las partes en la pizarra y se dibuja un cuerpo entero. Dejaremos el cuerpo dibujado (si es deforme y fea, ¡mejor!) y borraremos las palabras que hemos escrito. A continuación, pediremos a los estudiantes que intenten escribir las palabras que recuerden y después, con el compañero comprobarán si han escrito las mismas o cuáles han sido más difíciles de recordar.

Se puede realizar en grupos de tres e incluso, si se ve conveniente, en parejas. Cada alumno recibirá un juego de cartas consistente en ocho cartas diferentes, en todas ellas aparece un monstruo diferente. El alumno que empiece ha de describir un monstruo cualquiera (utilizando las partes de la cara, los adjetivos y preposiciones de lugar) y el jugador que lo identifique ha de ponerlo encima de la mesa, una vez comprobado que se trata del mismo dibujo, el jugador que lo ha reconocido recoge las cartas iguales de



Después, en grupos de tres (excluyendo artículos y preposiciones), los estudiantes deben ordenar las palabras en tres categorías, según ellos crean. Probablemente alguno de los grupos separará adjetivos, verbos y nombres. Una vez puestas en común las diferentes opciones, pueden empezar a formar frases que contengan un elemento de cada uno de los grupos, podrán añadir palabras o elementos como preposiciones o artículos. De esta manera producirán diferentes oraciones, pon en relieve las oraciones que contengan adjetivos y recalca el lugar que ocupan. A continuación en equipos y en un máximo de cinco minutos tienen que construir el máximo de oraciones posibles siguiendo la estructura señalada anteriormente. Al finalizar, se pondrán en común las frases creadas, los demás equipos deberán decir si las frases son correctas o no. Si dan una frase correcta por incorrecta o al contrario se les restará un punto, si lo aciertan, si lo aciertan ganarán.

## 2.2. APOSTANDO

A través de un juego de cartas practicamos y fortalecemos el uso de los adjetivos pospuestos y antepuestos. Se distribuye a los alumnos en grupos de cuatro o más miembros. Haremos dos montones de cartas, en uno los adjetivos y en otro los sustantivos. El montón de los adjetivos lo colocaremos en el centro de la mesa y el de los sustantivos lo repartiremos entre los alumnos del grupo. De esta manera y siguiendo las agujas del reloj, cada jugador ha de levantar una tarjeta de adjetivo y hacer una oración con esta y alguno de los sustantivos que posee, si no puede pasará al siguiente jugador y así hasta acabar la ronda. Los demás jugadores estarán atentos y verificarán la corrección de las oraciones propuestas, a la vez que cada jugador anotará las suyas en un folio para que el profesor pueda corregirlas posteriormente. Este paso es importante, ya que no solamente nos interesa que el alumno sea capaz de concordar el sustantivo y el nombre, sino que también domine su significado, especialmente de aquellos adjetivos que se pueden posponer y anteponer. Cada jugador puede hacer una oración con uno o dos adjetivos pero nunca más. Las oraciones sencillas en las que el color del sustantivo y del adjetivo coincidan tendrán un punto, las de dos adjetivos dos puntos sea cual sea su color, y aquellas en las que el color no sea coincidente tendrán 3 puntos. Además, si el alumno es capaz de colocar un adjetivo delante y detrás de un sustantivo en oraciones completamente correctas (con las modificaciones necesarias en el caso de bueno o grande) tendrá 4 puntos. Esta es una muestra de la baraja:

LIBRO	ANTIGUO
HOMBRE	BUENO

Finalmente, el alumno que antes se quede sin sustantivos gana. El profesor comprobará en grupo clase las oraciones construidas para proclamar definitivamente el ganador.

## 2.3. EL LOBITO

Actividad de escritura colaborativa enfocada a la práctica de la posición del adjetivo y contextualizada en los cuentos populares infantiles.

Se trata de una actividad con la que podemos dar a conocer la figura de la literatura española, José Agustín Goytisolo y al cantautor Paco Ibáñez, y con sus textos identificar los diferentes enfoques para contar un cuento dependiendo de la función pragmática que se desee. Por otro lado, activaremos el vocabulario relacionado con los cuentos infantiles clásicos y contar un cuento de manera cooperativa. Así pues, esta actividad es muy adecuada para trabajar también el contraste de pasados y la estructura narrativa junto a los correspondientes conectores. Por otra parte y como tarea final, se busca que los estudiantes sean capaces de contar un cuento de manera cooperativa.

En primer lugar, el profesor introduce el tema de los cuentos infantiles, para ello puede empezar con una lluvia de ideas, imágenes o escribiendo el nombre de algunos cuentos populares en la pizarra (según la culturas de procedencia de los alumnos se puede utilizar Goha, Hansel y Grettel, Pinocho, Blancanieves, etc.)

A continuación, en grupos de tres, narrarán uno de esos cuentos. Si todos conocen los mismos, han de intentar contar en dos minutos el cuento. Con esto, estamos haciendo que los alumnos seleccionen la información más relevante para ellos. Después haz preguntas sobre los detalles, cómo era el vestido que llevaba la princesa, o el pelo del príncipe azul, etc.

Una vez activados los adjetivos descriptivos explica que para cada persona el cuento es diferente y que hay muchas versiones del mismo cuento. Proyecta ahora el video <http://www.youtube.com/watch?v=STpaChvWDjk>, la versión de Walt Disney de La Bella Durmiente. Pregunta a los alumnos cómo es la princesa, qué relación tiene con los animales, cómo es el príncipe azul que busca, etc. A continuación proyecta el video <http://www.youtube.com/watch?v=2RJuRcCdRNw>, la versión humorística de la misma canción de Martes y 13. Según convenga, se puede elegir pasar todo el vídeo o solamente la canción (minuto 3:43). Y de nuevo los estudiantes pueden describir cómo es la protagonista, el príncipe, el bosque, etc. En este momento podemos pasar el texto del poema de José Agustín Goytisolo *El lobito bueno*:

<p>Erase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos.</p>	<p>Y había también un príncipe malo, una bruja hermosa y un pirata honrado.</p>	<p>Todas estas cosas había una vez. Cuando yo soñaba un mundo al revés.</p>
---	---	---

Si se considera oportuno también se puede escuchar la versión musicada de Paco Ibáñez <http://www.youtube.com/watch?v=pOUPLGsc5ho>

Una vez aclaradas las dudas de vocabulario que puedan surgir, se pide a los alumnos que señalen los adjetivos que encuentren y que digan su antónimo. Una última actividad, en grupos de tres, es escoger un cuento popular y que hagan su propia versión del cuento. Para ello, se revisará la estructura de los cuentos populares, “había una vez...”, “vivieron felices y comieron perdices”, conectores temporales, vocabulario, etc.

## 2.4. JUEGO DE ROL

En último lugar proponemos un juego de rol en el que, a partir de una situación y unos roles predeterminados los alumnos realizan una práctica oral y una escucha activa del uso de los adjetivos. Se divide la clase en parejas y se les reparte una situación junto a dos personajes (A y B) además de una lista de adjetivos. Se trata pues de que cada pareja represente esa situación utilizando los adjetivos que les hemos facilitado. Con tal de dar a los alumnos un motivo por el que escuchar a sus compañeros, el resto de alumnos harán conjeturas sobre qué situación es, qué están haciendo, dónde, etc. e identificar los adjetivos que están utilizando. Esa es una muestra de las tarjetas que facilitamos a los alumnos:

Situación	Personaje a	Personaje b	Adjetivos a utilizar
Acaba de morir Juan Gómez, el vecino del 3º. Trabajaba en un banco, le gustaban los animales, no estaba casado y vivía solo.  En el ascensor, dos vecinos del mismo edificio se encuentran y hablan sobre Juan.	Eres una persona muy cotilla. Tienes una opinión buena de Juan Gómez. Por ejemplo, lo veías siempre con amigos, ayudaba a las personas mayores y se preocupaba por tus problemas.	Eres una persona antipática. Tienes una opinión mala de Juan Gómez. Por ejemplo, te molestaba su perro porque ladraba cada noche, su casa olía a basura y hacía muchas fiestas.	SERIO BUENO VIEJO GRANDE/GRAN FALSO

## BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, M. (2000): *La adquisición del español como lengua extranjera, Cuadernos de didáctica del español*, Madrid: Arco Libros S.L.
- DEMONTE, V. (1999): «El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma Nominal», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- LICERAS, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*, Madrid: Editorial Síntesis.
- LICERAS, J.M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, [en línea], <http://artsites.uottawa.ca/jmlceras/doc/Liceras-1992-review-by-Diaz-Rodriguez.pdf>
- LAPESA, R. (1975): «La colocación del calificativo atributivo en español», en *Homenaje a la memoria de Don Antonio Rodríguez-Moñino*, Madrid: Castalia, 329-345.
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2005): «La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras», *RESLA*, 17-18, 187-208.
- MORATINOS, C.L. (2006): *El español en Egipto*, Madrid: Anuario Instituto Cervantes.
- MORENO, J.C. (2010): *Spanish is different*, Madrid: Castalia.
- PARADELA, N. (2009): «Las gramáticas del árabe clásico en España durante el siglo XX: un balance crítico», en V. Aguilar, L.M. Pérez y P. Santillán (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*, Murcia: Arabele, Editum, Universidad de Murcia.
- PANIGUA, L.R. (2001): «Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como

lengua extranjera», *redEle*, 4, 5-90.

PASTOR, S. y V. SALAZAR (2001): *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, [en línea], [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6692/1/EL\\_Anexo1\\_05.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6692/1/EL_Anexo1_05.pdf)

PIEDEHIERRRO, C. (2009): «La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3) 55-86.

PLATZACK, Ch. (1996): «The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition», en H. Clashen (ed.), *Generative perspectives on language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.

### Referencias electrónicas:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_ar-a2.htm#p2](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_ar-a2.htm#p2) [fecha de consulta: 29/10/2013]

<http://www.wordle.net/> [fecha de consulta: 29/10/2013]

[http://www.abcya.com/word\\_clouds.htm](http://www.abcya.com/word_clouds.htm) [fecha de consulta: 29/10/2013]

<http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?p=463> [fecha de consulta: 29/10/2013]

<http://www.youtube.com/watch?v=pOUPLGsc5ho> [fecha de consulta: 29/10/2013]

<http://www.youtube.com/watch?v=STpaChvWDjk> [fecha de consulta: 29/10/2013]



# Escribe tu propia aventura: *Un laberinto hipertextual compartido en wikis*

BEGOÑA GARCÍA MIGURA

Formadora de profesores y creadora de materiales didácticos

## RESUMEN

Este artículo describe una experiencia práctica de intervención en el ámbito de la enseñanza de la expresión escrita en ELE, basada en la escritura cooperativa en wikis de hipertextos del tipo *Elige tu propia aventura* (ETPA). Partiendo del concepto de competencia escritora, se confrontan las aportaciones de la investigación de segundas lenguas con la práctica cotidiana en las aulas. Recuperamos, así, el modelo cognitivo de Flowers y Hayes (1981) sobre el proceso de composición y lo ponemos en relación con el ETPA, en base a la hipótesis de cómo la naturaleza hipertextual de este género puede fomentar prácticas escritoras, afectivamente satisfactorias, que ateniéndose a un principio de recursividad, redunden en la consecución de un mejor producto.

## I. INTRODUCCION

El presente artículo<sup>1</sup> describe una experiencia de intervención didáctica en el área de la expresión escrita en ELE, a través de la escritura cooperativa en wikis de hipertextos del tipo *Elige tu propia aventura* (ETPA). Su justificación descansa, precisamente, en el repertorio de prácticas escritoras con que contamos para llevar al aula.

Aunque, gracias a la web 2.0 y a las TICs, los recursos para trabajar la expresión escrita se han multiplicado, a menudo, reaplicamos tareas tradicionales sin explotar al máximo las prestaciones de las herramientas que empleamos. En otras ocasiones, lo que estamos priorizando es el virtuosismo tecnológico en detrimento de la significatividad y la relevancia de las tareas. Todo esto no deja de ser lógico hasta cierto punto, puesto que, como docentes, aún estamos aprendiendo a vehicular nuestros diseños didácticos a través de nuevos canales, lo que requiere un arduo esfuerzo de ideación. Por nuestra parte, pensamos que compartir esta experiencia puede contribuir en dos sentidos a un mejor tratamiento de esta destreza tan desconocida que es la expresión escrita.

De una parte, y desde un punto de vista teórico, recuperamos el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) sobre el proceso de composición. También, rescatamos el hipertexto ETPA que, habiéndose utilizado como herramienta didáctica en las escuelas de negocios, acabó por caer en el olvido. Esperamos así poder demostrar cómo, efectivamente, las herramientas 2.0 facilitan y favorecen el desarrollo de actividades que anteriormente eran poco viables, pero que, desde un plano procedimental, se justifican plenamente al encontrar su utilidad en la creación de hábitos escritores sanos.

.....  
1. Este artículo es fruto de una [investigación](#) cuasi-experimental desarrollada en la Universidad de Estocolmo.

De otra parte, con nuestro diseño hemos intentado conseguir una adecuación, lo más ergonómica posible, entre herramienta y tarea, y hemos desarrollado distintos protocolos para validar nuestra propuesta en términos de resultados de aprendizaje. Esperamos que, con ello, podamos sumarnos a las buenas prácticas de intervención pedagógica y de evaluación que otros compañeros vienen desarrollando en el ámbito de las tareas.

Por último, estamos convencidos de que en la variedad está en el gusto, y si fallamos en los dos objetivos anteriores, al menos, aspiramos a ampliar el repertorio de textos con los que trabajar, a través de esta tarea 2.º, que tiene por objetivo la creación cooperativa de un ETPA.

Para ilustrar todo esto, partiremos de la definición de *competencia escritora* y veremos sus implicaciones didácticas. A continuación, abordaremos las evidencias que se desprenden de la investigación en el área de la expresión escrita en segundas lenguas para confrontarlas con las prácticas cotidianas del aula. Finalmente, describimos cómo traspusimos el marco teórico de Flower y Hayes (1981) en nuestro diseño para, después, mostrar los resultados de la investigación y terminar con una breve reflexión sobre el ETPA y el uso de wikis.

## 2. LA COMPETENCIA ESCRITORA

Cuando nos aproximamos a la expresión escrita, llama la atención el que se aluda constantemente al concepto de *competencia escritora*, a pesar de no existir una caracterización sólida del mismo. Entre tal indefinición, no obstante, encontramos un intento de Cassany (1995: 37) por delimitar su extensión, basándose en el esquema competencial tripartito de *conocimientos, habilidades y actitudes*, que el autor resume como sigue:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación</li> <li>• Estructura y coherencia</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Gramática y ortografía</li> <li>• Presentación del texto</li> <li>• Recursos retóricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la comunicación</li> <li>• Buscar ideas</li> <li>• Hacer esquemas, ordenar ideas</li> <li>• Hacer borradores</li> <li>• Valorar el texto</li> <li>• Rehacer el texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Me gusta escribir?</li> <li>• ¿Por qué escribo?</li> <li>• ¿Qué siento cuando escribo?</li> <li>• ¿Qué pienso sobre escribir?</li> </ul>

Tabla 1 – Constituyentes de la competencia escritora, adaptado de Cassany (1995: 37)

A pesar de las limitaciones que puede tener esta caracterización, tomarla como punto de partida nos sirve a tres propósitos fundamentales. Por un lado, nos permite definir la *competencia escritora* como el grado de dominio que el escribiente demuestra para con cada uno de estos constituyentes del ejercicio escritor. Por otro, se colige que cualquier propuesta didáctica para trabajar la expresión escrita debe cubrir satisfactoriamente estos tres flancos interdependientes de conocimientos, habilidades y actitudes. Por último, si profundizamos en esta definición, nos damos cuenta de que está articulada en torno a la dicotomía para la lengua escrita que establece Krashen (1984) de *código escrito / proceso de composición*, donde el *código* vendría a ser el conjunto de conocimientos declarativos requeridos para escribir, mientras que el *proceso de composición* será el conjunto de conocimientos procedimentales; ambos dos, influenciados siempre por el tamiz de las actitudes.

Si hacemos una revisión de las distintas metodologías que se han seguido en el tratamiento de la expresión escrita en ELE, nos damos cuenta de que la mayoría pone el énfasis en el código escrito y deja de lado el proceso de composición. Por este motivo, merece la pena detenernos a continuación en este punto.

### 3. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Gordon Rohman (1965) fue uno de los primeros investigadores que, con su *modelo de las etapas*, intentó dar cuenta de cómo procedemos a la hora de componer un texto. En su opinión, el proceso de composición viene mediado por tres fases secuenciales y consecutivas entre sí, tal y como refleja este cuadro:

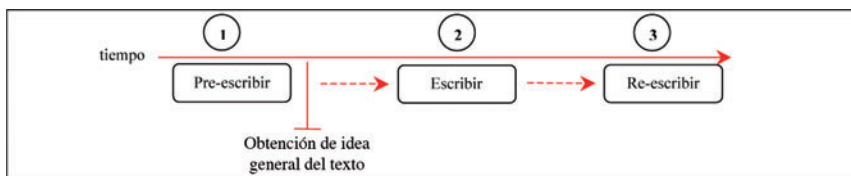


Figura 1 – Adaptado de Cassany (1989: 141)

A pesar de que el trabajo de este autor ha sido muy influyente, la investigación considera que su modelo está superado, ya que actualmente se desecha una concepción lineal del proceso de composición (Cassany, 2005: 43).

Por su parte, Flower y Hayes (1981), apoyándose en Rohman, desarrollaron su teoría de la *recursividad* como motor operativo del proceso de composición. Estos autores coinciden en fijar las mismas tres operaciones básicas que intervienen en la composición, a saber, *planificar*, *textualizar* y *examinar*, pero la diferencia de su modelo estriba en que la relación que se establece entre ellas no responde a criterios de secuenciación y linealidad. Así, implementar una de estas operaciones activa las otras en un proceso recurrente que conduce a un mayor control (monitorización) sobre el texto que vamos generando como respuesta a nuestro ejercicio escritor. Pensemos en si, al textualizar un contenido, reparamos en que la aproximación al tema es inconsistente. Entonces, vamos de la textualización a la planificación, y la enmendamos. En otras ocasiones, corregimos, y los cambios introducidos afectan al conjunto, lo que nos obliga a volver a textualizar, y así sucesivamente:



Figura 2 – Adaptado de Cassany (1989: 173)

Actualmente, existe un cierto consenso en torno a tres puntos fundamentales del proceso de composición:

1. la clave del éxito de un producto escrito radica, mayoritariamente, en la planificación que, a su vez, está estrechamente ligada a una adecuada resolución del problema retórico, esto es, identificar la audiencia y sentar, de acuerdo a ella, los objetivos comunicativos que han de regir el texto
2. los escritores poco competentes tienden a componer sus textos de manera lineal
3. los escritores competentes siguen procesos de composición marcados por la recursividad

Entonces, cabe preguntarse qué papel juega en la escritura el código escrito. La respuesta es que pinta, y mucho, ya que desempeña una primera función de cara a la resolución del problema retórico y, posteriormente, regula la monitorización que se ejerce sobre el proceso de composición.

Ahora bien. Esto es lo que dicta la investigación, pero ¿qué ocurre en la realidad cotidiana de la clase de expresión escrita?

#### **4. LA REALIDAD DE LA CLASE DE EXPRESIÓN ESCRITA**

Si nos centramos en el tratamiento del código escrito, nuestro mayor escollo viene dado por un repertorio de prácticas escritoras bastante exiguo. Todavía hoy, partimos de los contenidos gramaticales —pongamos, por caso, el uso del futuro imperfecto del indicativo—, en función de los cuales, se selecciona un producto textual que constituirá la tarea final: para este supuesto, escribir la previsión meteorológica. Así, la escritura de zodiacos y cuentos, entre otros, se suceden cursos tras curso y las prácticas escritoras se van vaciando de significatividad.

De cara al proceso de composición, las cosas no mejoran. El modelo de las etapas sigue gozando de una vigencia tal, que la mayoría de las propuestas didácticas de los manuales de ELE se inspiran en él. Como consecuencia, la fórmula que aplicamos es la de la lluvia de ideas para la planificación, seguida de la elaboración de un guión. La textualización corre por cuenta del estudiante y la corrección recae mayoritariamente en el profesor.

Los resultados son de sobra conocidos. El producto final carece de la calidad deseada, el proceso de composición sigue siendo “trifásico” y, por último, cunden tanto la desmotivación y la frustración, como el hastío ante un currículo reiterativo. ¿Qué hacer? ¿Insistimos más en cada una de las operaciones que conforman el proceso de composición? Posiblemente, ni siquiera de este modo obtendríamos mejoras sustanciales, y esto, debido a la especificidad de los procesos de escritura en una L2.

#### **5. LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCRITURA EN UNA L2**

La alta transferibilidad de la competencia escritora de una L1 a una L2 es una creencia muy extendida. Sin embargo, trabajos como el de Oriol Guasch (2001: 47) matizan

ese poder de transferencia y ponen los puntos sobre las íes en materia de escribir en una L2, donde entran en colisión dos fuerzas. De una parte, las restricciones en la lengua-meta, hacen que accedamos simultáneamente a las ideas y al material lingüístico en que estas se trasponen. De otra, la mediación de la L1 tiene una presencia constante en el proceso de composición. Como consecuencia de todo esto, se produce una alta sobrecarga cognitiva que intensifica la tendencia a la linealidad y nos resta capacidad de concentración sobre los aspectos más profundos de la escritura.

En suma, además de que resolver la tarea nos lleve más tiempo e implique una menor generación de borradores, nuestras planificaciones son más débiles — cuando no, nulas —; la textualización se limita a la codificación de ideas en material lingüístico; y la revisión que, implementamos solo al final del proceso, tiende a ser superficial y a orientarse únicamente sobre la ortografía y la puntuación. Así las cosas, el proceso de composición en una L2 se convierte en la pescadilla que se muerde la cola: deberíamos escribir conforme a un principio de recursividad mientras que, cognitivamente, se nos impone lo lineal.

Ante esta tesitura, nos preguntamos si existiría un producto textual que, estructuralmente, obligara a la recursividad procedimental durante la composición y pensamos que el *Elige tu propia aventura* (ETPA) podía darnos las claves para ello. Veamos por qué.

## **6. ELIGE TU PROPIA AVENTURA (ETPA)**

El ETPA es un tipo de hipertexto de ficción explorativa que parte de una situación de conflicto en la que se encuentra el protagonista. Durante su desarrollo, el lector debe resolver este problema y, para eso, tiene que ir eligiendo entre las distintas opciones de lectura que el propio texto ofrece — en forma de remisiones textuales o lexías — hasta dar con el único itinerario que conduce a un final exitoso.

En seguida, la enseñanza, incluida la de idiomas, captó el potencial pedagógico que encerraban estos textos, por lo que gozaron de gran auge durante la década de los ochenta, utilizándose, principalmente, como material de lectura. No obstante, el esfuerzo que exigía su creación en un soporte distinto al papel los abocó al olvido, y solo ahora, gracias a las herramientas 2.0, podemos recuperarlos en nuestro beneficio.

## **7. CONTEXTO, DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

Dada la estructura hipertextual de los ETPAs, que los hace proyectables sobre el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), nos preguntamos, si al abordar este género desde su producción, podría favorecerse un proceso de composición regido por la recursividad. Si, efectivamente, este género fomentaba una escritura recursiva, ¿alcanzarían los estudiantes un mejor producto? Y por último, dado lo novedoso de la tarea y el grado de desafío que entraña, ¿se conseguiría una mayor motivación y/o implicación por parte de los alumnos?

Responder a estos tres interrogantes, nos obligó a implementar un diseño de investigación que contrastara los resultados que se iban a obtener durante la creación

cooperativa de ETPAs con otras prácticas escritoras, igualmente colaborativas, pero de uso más convencional en el aula. En consecuencia, se dividió la clase, conformada por 18 estudiantes de la Universidad de Estocolmo — con distintas edades y niveles de competencia comunicativa<sup>2</sup> — en un grupo de control y en otro experimental.

Por otro lado, y aunque nuestra intervención tenía cabida dentro de la asignatura de expresión escrita y, por tanto, perseguía la mejora de la competencia escritora de los aprendientes, su objetivo secundario consistía en capacitar a los estudiantes para la comprensión de la novela *Soldados de Salamina* que iban a trabajar en literatura. Con esta finalidad, diseñamos una unidad didáctica, basada en una simulación, y articulada en torno a la enseñanza por tareas y el aprendizaje cooperativo (AC), en la que se estudiaban los contenidos relativos a la Guerra Civil Español y la primera postguerra.

Para minimizar las diferencias entre las dos muestras, el total del alumnado fue expuesto a un único proceso formativo, y solo se diversificaron las tareas finales: a los 3 equipos del grupo de control, se les encomendó la creación de un cuento tradicional, mientras que los 3 equipos restantes, que constituían el grupo experimental, tendrían que componer ETPAs. Todos los textos serían precuelas de la novela de Javier Cercas.

## 8. SELECCIÓN DE LA INTERFAZ DE TRABAJO Y DISEÑO DE SUS CONTENIDOS

Debido a que la creación de estos productos textuales se iba a realizar íntegramente *online*, elegimos el formato wiki como soporte, ya que, al permitir la edición de textos por varios autores, esta herramienta 2.0 resulta la más indicada para prácticas de escritura cooperativa. De entre toda la oferta de programas libres, nos decantamos por *Wikispaces*, por ser, además de uno de los más conocidos, de manejo sencillo e intuitivo.

Se crearon un total de 7 wikis. La primera de ellas tenía como objetivo canalizar la toma de contacto con la interfaz con la que se iba a trabajar, al tiempo que sirvió para introducir un modelo de ETPA para familiarizar al grupo-meta con las características textuales del género. Para ello, aprovechamos el visionado de *El laberinto del fauno* y escribimos un ETPA *ad hoc* que giraba en torno al personaje del Doctor Ferreiro<sup>3</sup>. Los distintos grupos debían consensuar los itinerarios de lectura que el texto les ofrecía con el fin de salvar a este personaje.

Por su parte, las otras 6 wikis que construimos eran las plataformas en las que los equipos iban a realizar sus propias producciones. Aunque 3 de ellas estaban orientadas a la creación de cuentos y las 3 restantes a la de ETPAs, vertebramos todas ellas con idéntica arquitectura, salvo en lo tocante a las especificaciones de cada uno de los géneros que eran objeto de estudio. Así, en cada modalidad de plataforma habilitamos 6 espacios diferenciados de trabajo a los que se accedía desde los siguientes menú de navegación:

.....  
2. La edad media del grupo era de 33,5 años, siendo la más joven de 20 años y el más mayor de 68. Con respecto a la competencia comunicativa, en el grupo había tres tipos de estudiantes: alumnos de LE cuyo nivel que oscilaba desde el B2 al C2, hablantes de herencia y nativos.

3. Escribimos nuestro ETPA basándonos en la actividad *Decisiones* de Alonso Belmonte (2001).

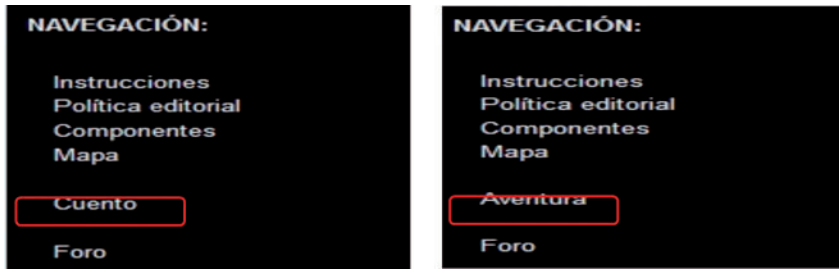


Figura 3 – Contenidos de las Wikis y menús de navegación para Cuento y ETPA, respectivamente

En la sección de *Instrucciones*, se daban las pautas de trabajo y se explicaba la estructura de la plataforma. Se había previsto también un apartado de *Política Editorial* para alojar las rúbricas de los productos finales que no llegó a utilizarse<sup>4</sup>. Además, introducimos el capítulo de *Componentes* que pretendía proveer a los estudiantes de la materia prima con la que articular sus ficciones. En él, incluimos la fecha en que transcurría la acción y la situación de partida del protagonista: la de un soldado republicano que quiere escapar del campo de concentración de Miranda de Ebro para participar en la Ofensiva del Valle de Arán y para llegar a Francia y entregar, a Juan Negrín, material clasificado de la Guerra Civil. Para evitar bloqueos creativos, completaban esta sección otras *realias*: una foto del protagonista, una página de su diario, un mapa del campo de concentración y una cartilla de racionamiento. Si los *Componentes* eran la urdimbre para las precuelas, el apartado de *Mapas* tenía la función de servir de hoja de ruta para guiar, desde lo estructural, la escritura de los distintos textos:

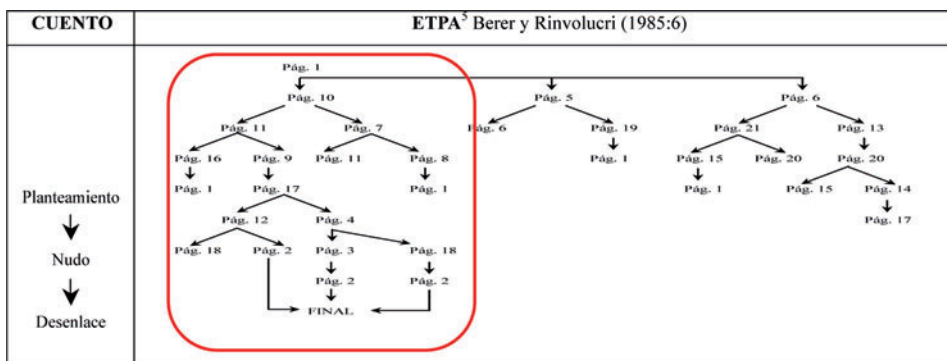


Figura 4 – Esquema de los mapas de cada una de las tipologías textuales objeto de estudio

Por su parte, los apartados *Cuento* y *Aventura* constituían el verdadero panel de edición de los productos finales. Para organizar estos espacios, vinculamos entre sí las múltiples páginas que conformaban cada uno de los textos, según los diagramas que acabamos de presentar. Al entrar en este espacio, lo que los estudiantes encontraban era un

.....  
 4. Como las rúbricas aparecían en otra documentación del curso, se consideró que su inclusión aquí no era relevante.  
 5. Los grupos que realización ETPAs solo compusieron la sección que hemos destacado en el esquema.



lienzo casi en blanco, pues estaba provisto únicamente del encabezado de la sección y de los hipervínculos que conducían a las secciones siguientes donde debía continuar el texto. Lo que tenían que hacer, ayudándose del *Mapa* y de los *Componentes*, era crear el contenido de estas páginas. A continuación, ilustramos esto, destacando en rojo lo que figuraba por defecto en la plataforma y en verde la aportación de los estudiantes:

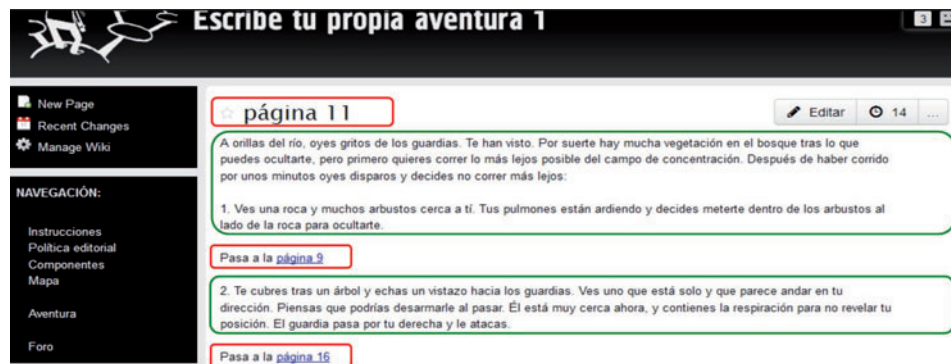


Figura 5 – Interfaz en wikis para la producción de ETPAs

Por último, incorporamos una herramienta de comunicación para gestionar el trabajo *online*. Habilitamos pues, un *Foro*<sup>6</sup> que nos permitió trazar las operaciones composicionales que llevaron a cabo los distintos equipos. Asimismo, este espacio funcionó como registro de las cuotas de participación —individuales y grupales— de cara a la evaluación del trabajo cooperativo.

## 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para estudiar en qué condiciones se dieron los procesos de composición, analizamos un total de 53 conversaciones, con 271 turnos de palabra. Ateniéndonos a este corpus, se categorizaron los procesos composicionales y sus respectivas suboperaciones. A continuación, se establecieron como parámetros de análisis, los ratios dedicados a cada proceso y su distribución a lo largo del tiempo. Los datos obtenidos apuntan a que los 3 equipos que produjeron los ETPAs compusieron sus textos conforme al principio operativo de la recursividad, mientras que 2 de los equipos del grupo de control crearon sus productos de manera lineal. Por su parte, el patrón de creación del tercero de los cuentos de la muestra, aunque sugiere también linealidad, no fue lo suficientemente concluyente como para inclinar la balanza hacia ninguno de los dos extremos del continuo.

Con relación a la valoración de los productos finales, se elaboraron rúbricas de calidad con las 5 características textuales mencionadas al inicio del artículo. Después, se sometieron las versiones definitivas de los textos a su correspondiente análisis. Los equipos que trabajaron con ETPAs alcanzaron mejores resultados con respecto a la *adecuación*,

.....  
6. Se decidió que la lengua vehicular de interacción en los foros fuera el español.



la *coherencia* y la *cohesión*, y tanto el grupo de control, como el experimental estuvieron igualados en los resultados obtenidos en *corrección gramatical* y *variación y estilo*.

En lo afectivo, las conversaciones dejan patente que los equipos que trabajaron con la ETPA se sintieron más motivados durante el proceso. Asimismo, una vez concluida de manera satisfactoria la tarea, expresaron explícitamente su sentimiento de autoeficiencia. En cambio, los equipos que trabajaron con cuentos, no manifestaron el mismo grado de implicación e hicieron referencias esporádicas a lo repetitivo de escribir un cuento. Tanto en el grupo de control como en el experimental, se dio un caso aislado de afectividad negativa. La alumna más joven de la clase —de 20 años— sufrió un alto grado de ansiedad causada por la incertidumbre de componer un cuento cooperativamente. En el otro extremo, el estudiante más veterano —con 68 años— encontró poco significativo escribir un ETPA.

Por otro lado, el corpus resultó ser una valiosa fuente de información sobre otros aspectos tangenciales:

1. se constataron fenómenos de transferencia de estrategias
2. se generaron procesos automáticos y naturales de corrección entre iguales
3. se suscitó debate metalingüístico y metacognitivo
4. se registraron procesos adquisicionales en la lengua-meta
5. se generaron procesos autonomizadores para con el aprendizaje

No obstante, en caso de reaplicación del proyecto, conviene tener presente las siguientes consideraciones:

1. es necesario entrenar al grupo-meta en el manejo de la plataforma
2. se requiere entrenamiento tanto en AC, como en prácticas escritoras colaborativas
3. el proyecto exige un alto esfuerzo de puesta en marcha y de seguimiento

Igualmente, se hace necesario ponderar los datos obtenidos en este estudio preliminar que estuvo sujeto a una serie de limitaciones que pretendemos subsanar en el futuro de la siguiente manera:

1. ampliando la muestra
2. introduciendo evaluadores externos que intervengan tanto en la categorización de los procesos composicionales, como en la aplicación de las rúbricas
3. una vez ampliada la muestra, introduciendo programas estadísticos para el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos

## 10. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista del potencial del ETPA, quedó demostrado cómo, por su propia naturaleza hipertextual, este género constituye un verdadero andamiaje para un proceso de composición pautado por un ejercicio recursivo que, de acuerdo a la investigación, repercute en la consecución de un mejor producto final.

En este sentido, el ETPA se revela como una buena práctica para la mejora de la competencia escritora en la lengua-meta y, es especialmente apto para el tratamiento de las características textuales de la adecuación, la coherencia y la cohesión. Su condición hipertextual se traduce en un alto grado de interdependencia positiva, resultando un ejercicio muy apropiado para prácticas cooperativas. Por último, queda probado cómo este género textual sirve también para la manipulación y apropiación de contenidos declarativos. Por todo ello, el ETPA es un producto textual con amplias posibilidades para su implementación en la clase de expresión escrita de ELE, a la par que por su carácter novedoso representa una alternativa a otras tipologías textuales de uso más frecuente. Dado que su composición representa un alto grado de desafío, se ha constatado que la resolución de la tarea comporta una gran implicación por parte de los alumnos aumentando su motivación.

Atendiendo ya a las wikis, pensamos que son el soporte más indicado tanto para las prácticas escritoras cooperativas, como para hacerse con una detallada y amplia tipología de datos que nos permita, además de gestionar una evaluación procesual más coherente con el AC, tener un registro de otros fenómenos adquisicionales mediados por la escritura en una L2. Por otro lado, la facilidad para vincular entre sí múltiples páginas, creando con ello, distintos espacios de trabajo, hace de las wikis una herramienta capaz de articular de forma ergonómica la hipertextualidad propia del ETPA.

En definitiva, deseamos que esta pequeña cala por la arquitectura hipertextual de los ETPAs que nos brindan las wikis sirva para animar a otros colegas a embarcarse en sus propias aventuras en un futuro muy próximo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BELMONTE, Isabel (2001): «Decisiones», en *Didactied*: CVC [en línea].
- BERER, Marge y Mario RINVOLUCRI (1985): *Mazes: a problem-solving reader*, Londres: Heinemann.
- CASSANY, Daniel (1989): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós, [reed. 2011].
- CASSANY, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, [reed. 2010].
- CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- DURRANY, Osman (1989): «Designer Labyrinths: Text Mazes for Language Learners», en Keith Cameron (ed.), *Computer Assisted Language Learning: Program Structure and Principles*, Oxford: BSP.
- FLOWER, Linda y John R. HAYES (1981): «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32/4, 365-387.
- GARCÍA MIGURA, Begoña (2012): *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para un tratamiento holístico de la expresión escrita? Una experiencia de escritura narrativa creativa en ELE, a través de trabajo cooperativo con wikis*, Memoria de Máster, Estocolmo: US [en línea].
- GUASCH, Oriol (2001): *L'scriptura en segones llengües*, Barcelona: Grao.
- KRASHEN, D. Stephen (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford: Pergamon.
- LANDOW, P. George (2009): *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.

LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana (2007): *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning*, Memoria de Máster, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [en línea].

ROHMAN, D. Gordon (1965): «Pre-Writing: The stage of Discovery in the Writing Process», *College Composition and Communication*, 16/2, 106-112.



# *La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para*

Laura Guerra Magdaleno

## RESUMEN

La lingüística cognitiva contempla una forma de entender la lengua y, por ende, la gramática basada en la capacidad psicológica de construcción de imágenes mentales para interpretar, no solo las palabras, sino otros conceptos más abstractos como las reglas gramaticales.

En este artículo proponemos el uso de la imagen en clase de ELE como recurso para acercar a nuestros estudiantes a una verdadera comprensión del sistema del español y, en este caso, como la propia regla para explicar el contraste de las preposiciones *por* y *para*.

La enseñanza de la gramática en clase de ELE ha sido tratada desde muy diversos puntos de vista dependiendo en gran medida de las teorías de la lengua y del aprendizaje imperantes a lo largo de la historia. Tanto es así, que aún a día de hoy investigadores, profesores y creadores de materiales se plantean interrogantes acerca del papel que cumple en el aula. ¿Es necesaria para nuestros estudiantes? Y si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo y en qué medida?

Si nos remontamos a los inicios del enfoque comunicativo en los años 80, podemos observar cómo, haciendo honor a su nombre, la gramática había sido relegada de las aulas en favor de la comunicación. Quizá esto fuera así porque simplemente era entendida como un conjunto de formas lingüísticas arbitrarias e inconexas entre sí susceptibles de ser usadas como unidades con significado variable según el contexto. Sea como fuere, el resultado fue la escisión entre la forma y el significado (entre la gramática y la comunicación) y la primacía del segundo aspecto en un intento de superar las corrientes estructuralistas y chomskianas de las décadas pasadas.

Tras esta forma de hacer llegar la lengua a los aprendientes se encuentra una concepción parcial que no tiene en cuenta que ninguno de estos elementos puede existir por sí mismo, puesto que la lengua está constituida por unidades simbólicas en las que forma y significado son inseparables. Todo en la lengua y, por tanto, en la gramática es simbólico, puesto que se compone de un conjunto de recursos lingüísticos formados por un significante y un significado.

Esta idea, entre muchas otras que iremos recogiendo a lo largo del artículo, es uno de los pilares sobre los que se asienta la gramática cognitiva. En palabras de Ruiz Campillo (2007: 2): “la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento”, por lo tanto, “la asignatura pendiente, desde mi punto de vista, es hacer de la propia enseñanza de la gramática un acto de enseñanza de comunicación” (2007: 5).

Estos primeros párrafos deberían bastar para justificar la necesidad de introducir de forma explícita el estudio de la gramática en el aula de ELE, con más motivo cuando nuestro objetivo último sea el desarrollo de la competencia comunicativa. El siguiente paso sería explicar cómo la gramática cognitiva puede facilitar la labor a alumnos y profesores ante determinados aspectos gramaticales que presentan dificultades de adquisición.

La mayor parte de los profesores de ELE podría recordar una situación en la que, pese a sus voluntariosos esfuerzos por enseñar una regla, la explicación no ha cumplido las expectativas de los estudiantes y mucho menos les ha ayudado a ser hablantes más competentes. Ante esta situación, más frecuente de lo que nos gustaría, no podemos señalar al profesor como único responsable: su tarea no resulta tan sencilla si tenemos en cuenta que los estudios en adquisición de lenguas están muy alejados del aula y de los materiales pedagógicos.

Una prueba de que los estudios teóricos avanzados todavía encuentran poca aplicación práctica la podemos observar en las explicaciones gramaticales que ofrecen diferentes manuales de ELE sobre el aspecto gramatical del que se ocupa este artículo: el contraste de las preposiciones *por* y *para*. Nos referimos a descripciones gramaticales elaboradas en formas de listas de casos o de usos con un comportamiento aparentemente caprichoso que hay que memorizar y que no permiten comprender ni el significado de la forma ni la lógica del sistema del español.

En contraposición a lo anterior, nuestro objetivo será proporcionar al aprendiente de lenguas extranjeras, de forma fácil e intuitiva, una idea de las nociones gramaticales y su funcionamiento. El primer paso para ello sería averiguar si existe algún punto en común en la lista de usos asignados a cada preposición, es decir, encontrar un valor de operación prototípico basado en la intención comunicativa que nos permita tomar una decisión formal aplicable a todos los contextos<sup>1</sup>. En nuestro caso, probaremos a encontrar una regla que le permita al aprendiente producir un número ilimitado de enunciados usando las preposiciones *por* o *para* sin tener que aprender cada contexto de uso de forma individual. Esta manera de proceder sería una muestra inequívoca de que estamos haciendo gramática cognitiva o, lo que es lo mismo, de que estamos propiciando que nuestros aprendientes piensen del mismo modo que lo hace un nativo aunque este lo haga de forma inconsciente.

Para la lingüística cognitiva, el lenguaje forma parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir: expresamos significados a través de las formas lingüísticas en base a nuestra manera de pensar. Tanto para los nativos como para los no nativos el lenguaje sería una representación del pensamiento y, por tanto, de cómo es su percepción de la realidad.

Los hablantes de todas las lenguas percibimos el mundo que hay a nuestro alrededor, asignamos categorías y conceptos a lo que vemos y todo ello lo comunicamos por medio de la gramática de nuestra lengua. La consecuencia lógica de este hecho es que la forma de percibir lingüísticamente el mundo es muy parecida a la manera que tenemos de captarlo con la vista. Desde niños “aprendemos expresiones lingüísticas relativas

.....  
1. Ruiz Campillo (2007: 6,8) lo llama *Gramática Operativa*.

al mundo que estamos viendo” (López, 2005: 19), lo que resulta muy lógico porque la imagen es anterior al habla y por tanto más universal e inteligible que cualquier lengua: “De niños, uno de nuestros primeros y más básicos logros cognitivos es el de adquirir un entendimiento de los objetos y de cómo se relacionan entre sí en el plano físico” (Lee, 2001: 18).

Existen estudios que prueban la existencia de una estrecha relación entre la facultad visual y verbal. Según describe Ángel López (2005: 20-21) las áreas del cerebro que se ocupan de la visión y del lenguaje son diferentes y se ubican en distintos lóbulos del cerebro, como se puede apreciar en la figura 1. El área de Broca, situada en el lóbulo frontal, y el área de Wernicke, situada en el temporal, se ocupan del lenguaje. A pesar de que el córtex visual se encuentra en el lóbulo occipital, descubrimientos recientes indican que el nervio óptico, que procede de la retina, no finaliza como se pensaba en el córtex sino que continua hacia la parte frontal y se divide en dos ramas, la dorsal y la ventral, que pasan respectivamente junto al área de Broca y de Wernicke. Lo que hace este hecho especialmente relevante es que las funciones que cumplen las dos ramas en la visión son similares a las representadas por las dos áreas en el lenguaje:

La rama dorsal del nervio óptico y el área de Broca se ocupan de la decodificación (de las relaciones espaciales y de movimiento en el primer caso de la sintaxis en el segundo); la rama ventral y el área de Wernicke son el asiento de los procesos de descodificación (del reconocimiento de objetos en el primer caso y de la semántica en el segundo) (López, 2005: 21).

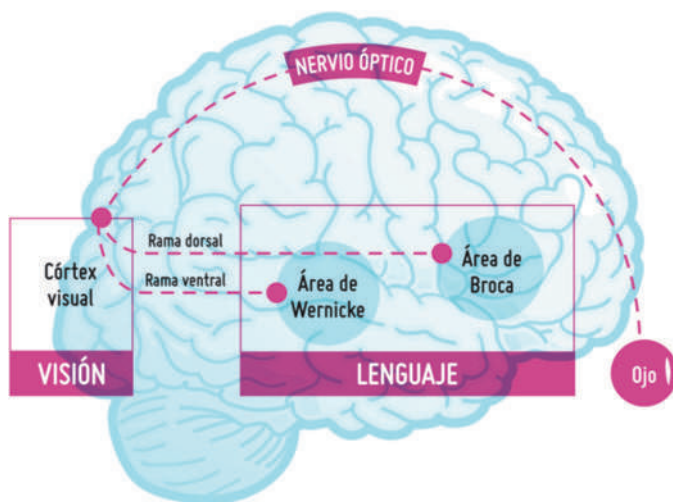


Figura 1<sup>2</sup>

Partiendo de la idea de que nuestro modo de acceso conceptual al mundo está ligado a nuestra experiencia sensorial en el espacio, o lo que es lo mismo, que cualquier acto de habla está relacionado con la manera que tenemos de ver el mundo, quizá po-

2. Imagen de creación propia.

damos proporcionar a nuestros estudiantes una gramática lógica e intuitiva, esto es, una representación de la realidad de la que cada alumno puede ser consciente solo con pensar en su propia lengua. Parece razonable, pues, pensar que enseñar la lengua desde lo que nos une y no desde lo que nos separa puede tener ventajas pedagógicas muy a tener en cuenta.

Si la lengua se forma a partir de la correlación entre el mundo verbal con el mundo visual, ¿qué causa la existencia de diferentes lenguas? Los estímulos que nos llegan desde el mundo exterior son tan numerosos que no nos queda sino imponer nuestro orden particular y seleccionar aquello que nos interesa dentro del abanico de posibilidades que nos ofrece la realidad. Las distintas visiones del mundo, que podrían ser explicadas por las diferencias culturales o sociales de cada comunidad, pondrían de manifiesto la diversidad lingüística entre todos los humanos. Y es que todo en la lengua y, por tanto, en la gramática es una cuestión de perspectiva. Tanto es así que incluso entre los hablantes de una misma lengua una escena objetiva puede ser captada desde ópticas diferentes dando lugar a diversas construcciones lingüísticas: “Por ejemplo, podemos decir *El vaso se rompió* porque no hemos reconocido ninguna fuerza o agente que haya provocado ese cambio de estado o simplemente porque no queremos prestar atención en esa acción más que al cambio de estado que sufre el vaso, independientemente de que sepamos quién lo ha causado” (Castañeda, 2004: 13).

En el ejemplo de la figura 3, cada uno de los hablantes realiza su propia interpretación de la escena (“No hay mucha pero hay”, frente a “hay pero no suficiente”) y lo expresa a partir de la elección de la forma lingüística elegida (“un poco”, frente a “poco”).



Figura 3<sup>3</sup>

Muchas oposiciones gramaticales para las que no se conocían explicaciones satisfactorias pueden entenderse como imágenes lingüísticas que construimos a partir de una realidad objetiva: la elección entre indefinido o imperfecto, el contraste entre indicativo y subjuntivo, etc. En el caso de la oposición *por* y *para*, los enunciados *lo hago por no tener problemas con los vecinos* o *lo hago para no tener problemas con los vecinos* podrían parecer incluso sinónimos. Sin embargo la elección de una preposición u otra no es gratuita, como veremos posteriormente, de nuevo dependerá de la óptica del hablante.

.....  
3. Extraído de *Gramática Básica del estudiante de español* (2005: 65).



Las diferentes imágenes lingüísticas que asociamos a oposiciones gramaticales como la de *por* y *para* pueden ser convertidas en imágenes gráficas interpretables por su carácter icónico, lo que nos capacitaría para comprender de forma intuitiva la regla gramatical. Para ello, partiremos del significado prototípico de estas preposiciones basado en el espacio y en cómo nos movemos en él, tal y como se representa en la figura 4.

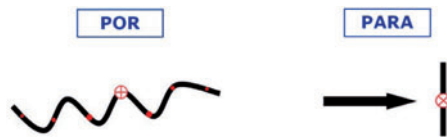


Figura 4<sup>4</sup>

El dibujo de *por* representa la idea de trayecto, frente al de *para* que indica dirección: *Vamos por la carretera de la costa para Santander*. Consideremos estos como significados prototípicos, o lo que es lo mismo, significados *básicos*, *primarios* u *originales* (Castañeda y Alonso, 2009: 14), en torno a los cuales se creará una red de valores por medio de representaciones metafóricas. La metáfora<sup>5</sup> es una operación cognitiva básica que nos permite expresar la complejidad de nuestros pensamientos recurriendo a imágenes concebidas a partir de experiencias sensoriales, espaciales o motoras. De ahí que nos permita explicar significados más abstractos surgidos por extensión del valor prototípico y que se podrían denominar *valores secundarios* o *derivados* (Castañeda, Alonso, 2009: 14)<sup>6</sup>. En el caso de nuestras preposiciones, los valores asociados serían los de plazo temporal, medio, finalidad, causa, modo y todos aquellos que encontramos en el tipo de listas de las que hablamos al comienzo del artículo.

**D Para, por**

■ *Para* indica el objetivo final al que se dirige algo: ■ *Por* indica el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro:

Vamos *para* Alicante *por* la carretera de la costa.

**PARA**

■ Con *para* indicamos:

**Finalidad o propósito**

- *Vamos a Madrid para ver a Les Luthiers.*
- *Las toallas sirven para secarse.*

**Destinatario**

- *No es una película para niños.*
- *¿Para quién es este pastel?*

**Dirección a un destino**

- *Vamos para casa.*

**Plazo temporal**

- *La publicación es para otoño.*

**POR**

■ Con *por* indicamos:

**Localización indeterminada**

**En el espacio**

- *Me he dado una vuelta por el Retiro.* [Recorriendo el Retiro o cerca del Retiro.]
- *La panadería está por aquí.* [En algún punto de este lugar o próximo a este lugar.]

**En el tiempo**

*Por la mañana/tarde/noche, por mayo, por vacaciones, por Semana Santa, etc.*

- *Vendremos por Navidad.* [Pueden ser los días de Navidad o próximos a Navidad.]

**Causa**

- *Nos fuimos de la playa por el viento.*
- *¿Y por qué has invitado a Lidia?*

Figura 5<sup>7</sup>

4. Imagen de creación propia

5. Son Lakoff y Johnson (1980) los que proporcionan una visión nueva en la conceptualización de la metáfora.

6. Esta idea ya fue recogida por Langacker (1987: 377-386), padre de la gramática cognitiva, en sus estudios sobre las categorías lingüísticas.

7. Extraído de *Gramática Básica del estudiante de español* (2005: 197).

La *Gramática Básica del Estudiante de español* (Alonso, Castañeda, Martínez, Gila, Ortega, Ruiz, 2005: 197)<sup>8</sup>, referencia para todos aquellos profesores de ELE que pretenden ofrecer a sus estudiantes reglas operativas, es prácticamente la única gramática pedagógica que recoge los principios de la lingüística cognitiva. En la figura 5, que se corresponde con el capítulo dedicado al contraste entre las preposiciones *por* y *para*, se presenta un prototipo gráfico similar al propuesto en este artículo y, a continuación, una lista de usos en diferentes contextos. En nuestra opinión, a esta explicación le faltaría dar un paso más y contemplar cómo a partir del valor prototípico espacial se generan el resto de valores secundarios, es decir, poner de manifiesto la operación que lleva a cabo nuestro cerebro para generar los significados abstractos a partir de otros más concretos o tangibles. El resultado de esta falta de conexión, al menos explícita, llevaría al aprendiente a tomar decisiones frente al uso de los significados más abstractos basadas en una lista que ha aprendido de memoria.

La actividad de reflexión gramatical que proponemos anexa al artículo pretende inducir a los estudiantes a encontrar la relación existente entre cada uno de los contextos de uso asociados a ambas preposiciones. Para ello, los significados se presentan por medio de imágenes lo suficientemente intuitivas como para permitir avanzar, desde la idea de trayecto o dirección hasta los valores más metafóricos relacionados con el tiempo o la causa y la finalidad.

Los significados que se presentan en la actividad 1 están pensados para ser presentados en un nivel A2. Más adelante, una vez asimilado el proceso para generar nuevos significados, se podrían ampliar para abordar los diferentes contextos de uso, aquí obviados, que aparecen en las listas que encontramos en los manuales de ELE: intercambio, distribución, modo de hacer algo, etc.

Considerando que *por* representa un trayecto, también está implícito en él la idea de lugar de paso, de espacio que se recorre para ir de un sitio a otro, de atravesar algo, de medio o de estar aquí (dentro o durante). En el caso de *para*, si representa una dirección también se le podrían asociar las ideas de límite, de objetivo o de ir allí (fuera o después). Con esto tendríamos cubiertos los valores relacionados con el espacio y el tiempo que contempla el cuadro de las últimas páginas.

En cuanto a conceptos más abstractos como la causa, la imagen mental de atravesar un lugar para llegar a otro nos llevaría a pensar en una idea que a través de la cual pasamos para llegar a otra idea, acción o decisión. Por su parte, *para* señalaría el destino al que se orienta intencionalmente esa idea, acción o decisión.

Mediante la actividad propuesta hemos logrado crear una red de significados a partir del signo de *por* y el de *para* apoyándonos en imágenes mentales que nos han permitido interpretar conceptos más abstractos y, gracias a ello, obtener una regla gramatical operativa. Tanto es así, que en esta ocasión se podría considerar la imagen como la propia regla.

.....  
8. Existe una edición revisada y ampliada de 2011.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la gramática cognitiva no solo se adapta perfectamente a las premisas del enfoque comunicativo, sino que se hace imprescindible al pretender explicar el significado de toda manifestación de la lengua y las reglas que la generan. La conjunción indivisible entre forma y significado y la idea de las distintas perspectivas de una misma realidad permite al aprendiente pensar como un nativo y, por tanto, comunicarse como lo hace una comunidad lingüística. La gramática sirve para mucho más que para ser correctos: la gramática es una herramienta imprescindible de comunicación.

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO R., A. CASTAÑEDA, P. MARTÍNEZ, L. MIQUEL, J. ORTEGA y J.P. RUIZ CAMPILLO (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- CADIerno, T. (2010): «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.
- CUENCA, M.J. y J. HILFERTY (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 0.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y R. ALONSO (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.
- LANGACKER, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press. [Trad. esp., (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra].
- LEE, D. (2001): *Cognitive linguistics: An introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2009): «La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy», *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, núm 16.
- LLOPIS GARCÍA, R., J.M. REAL ESPINOSA, y J.P. RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- REAL ESPINOSA, J.M. (2009): «Gramática: la metáfora en el espacio», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (2007): «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 5.

## LA IMAGEN ES LA REGLA: POR P PARA

1. **Relacionando la gramática con nuestra manera de ver el mundo:** Completa con estos usos y sus ejemplos el cuadro de *por y para* de las páginas siguientes teniendo en cuenta que se corresponden con la idea que se desprende de cada imagen:

- **PLAZO:** El trabajo de historia es **para** el lunes.
- **FINALIDAD:** ¡Apunta al centro **para** ganar!
- **TIEMPO APROXIMADO:** Los billetes de avión son más baratos **por** Navidad.
- **DIRECCIÓN A UN DESTINO** Vamos **para** el Sur a disfrutar del sol.
- **CAUSA:** La sombrilla se voló **por** el viento.
- **MEDIO:** A su abuelita le gustaba hablar **por** teléfono.
- **ESPACIO RECORRIDO:** Les gustaba caminar **por** el paseo marítimo.
- **EJECUCIÓN:** Volveremos a casa **para** el cumpleaños de María.
- **LUGAR DE PASO:** El tren pasó **por** el túnel de los Pirineos.
- **DESTINATARIO** Balón **para** Zanetti y... ¡gooooool, gooooool!
- **LOCALIZACIÓN APROXIMADA O CON MOVIMIENTO:** Estuve de compras **por** el centro comercial

2. **Aplicando la gramática a nuestra manera de ver el mundo:** Escribe una frase usando la preposición *por* o *para* describiendo cada una de estas imágenes<sup>9</sup>. Puede haber varias posibilidades.



¿Qué información tenemos de la carta?



Han estado entrenando todo el año...



En cinco minutos... ¡a casa!



¿Cómo puede ver el mar?



¿A quién entregan los regalos?  
¿Qué día es hoy?

.....  
9. El copyright de las imágenes pertenece a diferentes autores ya proceden de motores de búsqueda en Internet.



Si no quieres que te pille un coche....








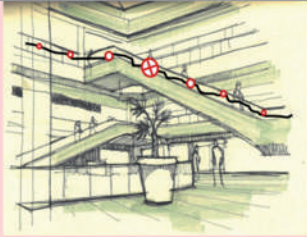
No queda otro remedio si quieres pasar.



Interpretación libre...

Para terminar la práctica gramatical centrada en la forma, podemos usar las frases de huecos que usamos habitualmente en nuestras clases, pero esta vez pidiendo a nuestros alumnos que creen una imagen mental para resolverlas. Luego compartiremos nuestras imágenes con nuestros compañeros.

Idea general	<b>POR (MOVIMIENTO / TRAYECTO)</b> 	<b>PARA (DIRECCIÓN/LÍMITE /OBJETIVO)</b> 
<b>ESPACIO</b>	<div data-bbox="332 815 712 897" style="border: 1px solid black; height: 45px; margin-bottom: 5px;"></div> 	<div data-bbox="738 942 1098 1051" style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-bottom: 5px;"></div>
	<div data-bbox="332 1115 712 1179" style="border: 1px solid black; height: 35px; margin-bottom: 5px;"></div> 	
	<div data-bbox="332 1425 712 1488" style="border: 1px solid black; height: 35px;"></div>	







TIEMPO



DICIEMBRE						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
						<b>1</b>
2	3	4	5	6	<b>7</b>	<b>8</b>
9	10	11	12	13	<b>14</b>	<b>15</b>
16	17	18	19	20	<b>21</b>	<b>22</b>
<del>23</del>	<del>24</del>	<b>25</b>	<del>26</del>	<del>27</del>	<del>28</del>	<del>29</del>
30	31					

Mayo de 2011						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
						<b>1</b>
2	3	4	5	6	<b>7</b>	<b>8</b>
9	10	11	12	13	<b>14</b>	<b>15</b>
16	<del>17</del>	<del>18</del>	<del>19</del>	<del>20</del>	<b>21</b>	<b>22</b>
23	24	25	26	27	<b>28</b>	<b>29</b>
30	31					

CAUSA  
Vs.  
FINALIDAD







# *Elegir entre imperfecto e indefinido en el discurso oral: una cuestión de léxico*

MARÍA DOLORES IRIARTE VAÑÓ  
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

## RESUMEN

Muchos estudiantes de ELE tienen dificultades para elegir de forma rápida en el discurso oral entre los tiempos *imperfecto* e *indefinido*. Desde nuestra propuesta didáctica ponemos el énfasis en el significado de los verbos: acción/no acción, determinando el porcentaje de uso de imperfecto e indefinido para unos y otros, de manera que es el verbo el que elegirá el tiempo verbal según sus características semánticas. Las posibilidades son tratadas en un porcentaje del 90% para el indefinido en el caso de los verbos de acción y de un 90% para el imperfecto en el caso de los verbos inactivos. El restante 10% de usos cruzados deberá ser justificado.

## I. INTRODUCCIÓN

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 *imperfecto* e *indefinido*, pero tenga problemas en el discurso oral a la hora de elegir rápidamente entre una de las dos posibilidades. Los profesores también contribuimos a esa falta de rapidez al haberles mostrado una lista interminable de reglas demasiado abstractas, dando por hecho que han sido comprendidas sin comprobar muchas veces si esto es así o no. El estudiante se siente perdido y, aun sabiendo las diferencias, esas mismas reglas se vuelven inoperantes a la hora de la verdad: hablar.

Esta falta de diferenciación de explicaciones según se trate de un discurso escrito u oral es inexistente revisando la metodología de enseñanza de ELE, y no sólo para este tipo de elección, sino para otros usos gramaticales que también generan múltiples dificultades como: *ser* y *estar* o *el subjuntivo*. Creemos necesario diferenciar distintas explicaciones gramaticales según se apliquen a diferentes discursos, siendo muy útil en este caso tanto una simplificación de las reglas como una atribución de porcentajes de uso. La exhaustividad de los casos no es el objetivo de nuestro taller sino la urgencia en la elección y la necesidad de clarificación. Veremos cómo poniendo la atención en el tipo de verbo más que en la acción resultará en una mayor eficacia en la eliminación de errores comunes, sobre todo en estudiantes anglófonos que frecuentemente toman la elección al 50%. Desde nuestro punto de vista las posibilidades de uso de los dos tiempos debe tratarse como un “*menú*” donde el estudiante debe elegir. Cada caso implica una intención comunicativa: *¿qué quiero decir si uso un imperfecto o un indefinido?*

## 2. UN VIEJO PROBLEMA PARA LOS ESTUDIANTES DE ELE

Empezaremos por recordar cuáles son los problemas concretos que arrastran los estudiantes con respecto al aprendizaje tradicional de estas diferencias. Ya hemos señalado cómo los profesores damos por hecho que nuestras explicaciones se han asimilado correctamente, pero esto no siempre es así. Veamos algunas de las cuestiones que se plantean nuestros alumnos:

- ¿Con qué marcadores van asociados? ¿Son los mismos para los dos tiempos?
- ¿Qué es exactamente una acción puntual? ¿un día? ¿sólo una vez?
- ¿Cuándo la acción es habitual? ¿sólo cuando ocurre siempre o todos los días?
- ¿Cuándo se trata de una descripción? ¿qué características se expresan? ¿puedo describir con un verbo como *salir*?
- ¿Cuánto dura el imperfecto? ¿mucho? ¿no termina nunca?

Y la cuestión más importante:

- ¿Cómo puede ser que el imperfecto no ha terminado si estamos hablando en pasado?

Estas cuestiones no sólo son problemáticas para los estudiantes. Muchos profesores tampoco tienen claras las respuestas y por ello adoptan y toman como suyas las explicaciones de los manuales.

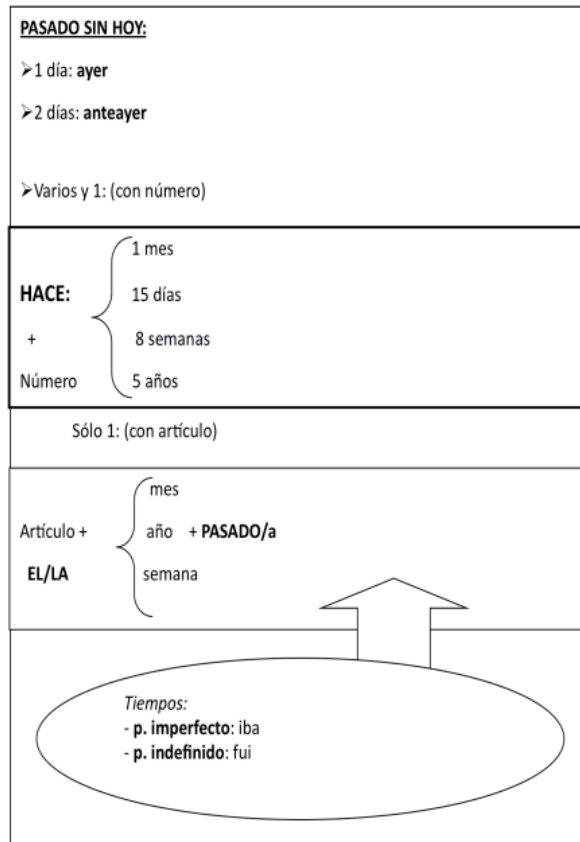
Intentaremos responder a todas estas cuestiones de manera que el “menú” de posibilidades se clarifique. Cuando nuestros estudiantes cometan un error será tratado como una mala elección. No dijo lo que quería decir.

## 3. SEPARAR EL IMPERFECTO Y EL INDEFINIDO DE LA MADEJA DE LOS TIEMPOS DE INDICATIVO

Los tiempos de Indicativo sirven para expresar *las acciones en el tiempo*. 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.

Incluiremos estos dos tiempos dentro de los marcadores del *pasado sin hoy*, es decir, dentro de la línea temporal que abarca días, meses o años que no alcanzan al momento de hablar. Cada vez que usemos estos dos tiempos verbales deberá ser atendiendo a las siguientes posibilidades (ver gráfico en la siguiente página).

Como podemos observar, el imperfecto y el indefinido comparten los mismos marcadores temporales. Este hecho es muy relevante, ya que éstos no nos ayudarán a elegir entre un tiempo u otro, cosa que sí es posible entre otros tiempos del pasado como es el caso del pretérito perfecto o del pretérito pluscuamperfecto. Estos ejemplos lo demuestran.



- *El año pasado conocí a mi novio en un bar.*
- *El año pasado yo tenía muchas menos canas.*
- *El año pasado cuando conocí a mi novio yo tenía la mitad de canas.*

Cuando los marcadores no nos ayudan, no tenemos más remedio que acudir a las diferencias en la acción, esto conlleva mayores problemas y es la causa de que recurramos a las explicaciones abstractas que confunden tanto a nuestros estudiantes, tales como:

- El indefinido es una acción puntual
- El imperfecto es una acción que dura en el tiempo.

Siguiendo estas reglas nos veremos incapacitados para comprender casos de indefinido que duran en el tiempo: *Viví durante veinte años en Roma.* Así como casos de imperfecto muy puntuales: *En mi pueblo una vez cada 10 años caía una nevada impresionante.* Necesitamos pues buscar las diferencias en la acción, en el interior del verbo. El nombre de los tiempos nos ayudará a comprender mejor la naturaleza de la acción, que no es otra que el aspecto gramatical: perfectiva o imperfectiva.

#### 4. PRIMERA ELECCIÓN RÁPIDA A TRAVÉS DE LOS NOMBRES: PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE Y PRETÉRITO IMPERFECTO

Los estudiantes generalmente no tienen una idea clara del significado de estos nombres. Otro problema viene de las diferentes nomenclaturas que reciben estos tiempos en algunos países como por ejemplo en los Estados Unidos donde el pretérito perfecto simple es nombrado: *pretérito*, aumentando la confusión, ya que pretéritos son cuatro tiempos y no sólo uno. Tampoco ayuda la costumbre general de nombrar a este tiempo como *pretérito indefinido*, ya que de indefinido no tiene nada. Los profesores a veces intentamos eludir los nombres sin darnos cuenta de que en él se encuentra la clave de las diferencias en la acción.

- *Perfecto* significa acción terminada. Desde un punto de vista lógico, con marcadores del pasado sin hoy: *ayer, anteayer, hace cuatro meses*, etc. lo normal será que la acción haya terminado también. Este es el tiempo normal de la familia de los pasados sin hoy.
  - *Ayer me levanté tarde*
  - *El año pasado aprobé el DELE.*
- *Imperfecto* significa acción no terminada. Desde un punto de vista lógico es difícil comprender que una acción en el pasado sin hoy no haya terminado. Tanto puede ser que no haya terminado: *Cuando entraba en casa me caí*. O simplemente puede ser que no me importa si ha terminado o no: *Mi abuelo era muy generoso*. Esto hace que desde un primer acercamiento a la acción del imperfecto nos demos cuenta de que este tiempo resulta raro dentro de la familia de los pasados sin hoy. Se usará para casos especiales que luego veremos.

Esta primera diferencia aspectual nos aclara mucho las cosas y ya nos ofrece un porcentaje de uso que podemos tener en cuenta en una elección rápida al hablar. No se trata de una elección al 50%, sino de un 90% para el indefinido en el pasado sin hoy. Es cierto que podemos usar el imperfecto, pero deberá ser con precauciones, sabiendo exactamente por qué lo estamos usando, sabiendo exactamente cuándo lo necesitamos. En una situación comunicativa oral como la pregunta:

- *¿Qué tal ayer?*

La respuesta estará compuesta en su mayoría de acciones terminadas, es decir, de indefinidos.

- *¿Ayer?, nada, me levanté tarde, desayuné, leí un rato pero poco y cuando me llamaron para salir no lo dudé ni un momento. Me tomé un par de cervezas y volví a casa pronto.*

Una vez constatado el hecho de que es el indefinido el tiempo más lógico para elegir, será necesario puntualizar aquellos casos en los que el imperfecto es necesario, estos casos especiales nos llevan directamente al significado de los verbos.

## 5. EL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS COMO MÉTODO DE ELECCIÓN MÁS PRECISA

Desde nuestro punto de vista, es el verbo el que elegirá el tiempo verbal según sus características semánticas. Diferenciaremos dos tipos de verbos: *de acción* y *de no acción*.

El verbo es acción, por lo tanto es obvio pensar que la mayoría de los verbos, casi todos, son verbos de acción: *comer, dormir, estudiar, pasear*, etc. A este tipo de verbos “les encanta” en un 90% de los casos el indefinido en situación de pasado sin hoy.

- *Ayer comí mucho.*
- *Hace cuatro años estudié ruso.*
- *El año pasado me caí de la bici.*
- *Anteayer te llamé dos veces.*

Los verbos de *no acción* o inactivos lógicamente son muy escasos, se trata de verbos especializados en la descripción: *ser, estar, parecer, haber, tener, hacer frío o calor, llevar ropa*, etc. Describir es transmitir imágenes o sensaciones con palabras: un paisaje, un olor, una música del pasado. Se trata de un opción especial, ya que en el momento en que estamos describiendo la acción se para. El ejemplo más claro lo encontramos en las narraciones literarias, las páginas que podemos omitir de una novela sin que perdamos nada del desarrollo de la historia. Ahora podemos justificar el nombre de este tiempo verbal como *imperfecto* porque al transmitir sensaciones no es que la acción no haya terminado, sino que no nos importa esa información aspectual, simplemente queremos que el interlocutor vea, toque, oiga lo que nosotros vimos, tocamos u oímos en el pasado sin hoy.

Si decimos:

- *En mi colegio los pupitres eran verdes y tenían muchos dibujos pintados por los alumnos.*

Nadie me preguntará:

- *¿Y ahora?*

No importa cómo son ahora, quiero transportar a la mente del interlocutor las imágenes de mi pasado. La información sobre la acción terminada o no terminada es irrelevante en este caso.

A los verbos inactivos les encanta el imperfecto en un 90% de los casos en situación de pasado sin hoy:

- *Antes hacía más calor en Agosto.*
- *Hace cuatro años tenía el pelo larguísimo.*
- *En la clase ayer a las 4 no había nadie.*
- *Mi abuelo era rubio, rubio, no parecía de la familia.*

Uno de los problemas más frecuentes que hemos encontrado entre nuestros estudiantes de ELE es que muchas veces no tenían muy claro para qué sirve la descripción y, lo que es más grave, cuántos verbos son capaces de dar este tipo especial de información. Debemos poner mucho énfasis como profesores en puntualizar que son muy pocos los verbos descriptivos.

No es que la descripción sea excepcional en la narración oral. Sólo depende del tipo de información que queramos dar. Vimos en el ejemplo del punto anterior cómo ante la pregunta: *¿Qué tal ayer?*, la respuesta pide en su mayoría acciones terminadas, pero podemos encontrar temas de conversación que pidan más imperfectos que indefinidos. Un ejemplo sería la pregunta: *¿Qué tal la boda?* Una boda pide imperfectos ya que frecuentemente las acciones son siempre las mismas, cambia sólo la descripción del vestido de la novia, la decoración del banquete, el sabor de la comida, la música que pusieron en el baile, etc.:

- *¿Qué tal la boda?*
- *¿La boda? Muy bien. El vestido de la novia era espectacular. Tenía un escote enorme, pero el novio llevaba una corbata feísima, tenía unos loros o algo así. Era un horror. Estaba nerviosísimo el pobre. La comida de príncipes. Había de todo, todo era de lujo y la música fenomenal, era una orquesta que sonaba de maravilla...*

Para que esta situación comunicativa cambie, es decir, pida indefinidos, necesitamos una boda completamente diferente donde las acciones adquieran protagonismo, algo no habitual tendrá que haber pasado para que nadie se acuerde ya del vestido o la comida:

- *¿Qué tal la boda?*
- *¿La boda? un desastre. Fuimos a la iglesia, ella dijo sí, pero él dijo no. Se pegaron las familias, vino la policía y acabaron los novios en la comisaría. Madre mía qué fuerte...*

No sólo los verbos descriptivos son inactivos. Hay algunos verbos que no implican directamente acción: *querer, saber, necesitar, poder, pensar, etc.* Les “gusta” el imperfecto, aunque también pueden usarse en indefinido. En imperfecto implican a veces intención de acción, acción posible o no terminada en el pasado.

- *Ayer necesitaba huevos para un bizcocho y no tenía.*
- *Yo no sabía que tu padre era médico.*
- *Ayer no podía salir del baño. Me quedé encerrada.*
- *Ayer quería salir pero me quedé en casa.*
- *Yo pensaba que tú eras gallega.*

## 6. JUSTIFICACIÓN DE LOS USOS CRUZADOS

Para el pasado sin hoy ¿Se puede usar un verbo de acción en imperfecto? o ¿Un verbo inactivo puede elegir el indefinido en algún caso? Se trataría de casos especiales que corresponden al 10% restante. Son usos cruzados que siempre deberán justificarse.

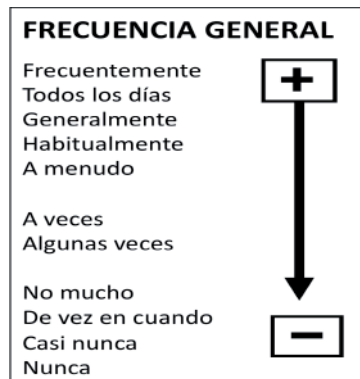
- Verbos de acción: 10% imperfecto *habitual*.
- Verbos de no acción: 10% indefinido de periodo, que llamaremos indefinido de *quesito*.
- Para todos los verbos: Imperfecto de contexto, que llamaremos imperfecto de *acordeón*.

### 6.1. EL IMPERFECTO HABITUAL

Como hemos señalado antes, damos por hecho que los estudiantes saben lo que es una descripción, cosa que no es cierta en muchos casos. Pues bien, lo mismo ocurre con el imperfecto habitual. Los estudiantes creen que sólo atañe a la acción que se repite *siempre* o *cada día*. No saben que en una acción habitual la frecuencia de repetición puede oscilar entre mucha frecuencia: *frecuentemente*, menos frecuencia: *A veces*, o poquísimas veces: *casi nunca*. Debemos mostrarles todos los marcadores posibles de repetición de la acción. Las preguntas que responden a estos marcadores son:

- ¿Cada cuánto?
- ¿Con qué frecuencia?

La respuesta puede ser de dos tipos. La primera sería una frecuencia general, donde sabemos que la acción se repite, pero sin saber exactamente cómo:



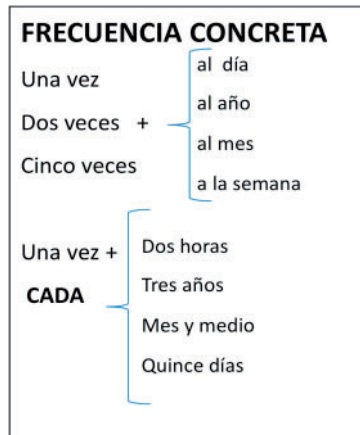
Si le preguntamos a un médico:

- ¿Con qué frecuencia tomo las pastillas que me ha mandado?

Si el médico contesta:

- *Tómelas a veces o si quiere de vez en cuando.*

Nos daremos cuenta de que a veces en determinadas situaciones comunicativas necesitamos saber exactamente cómo se pite la acción en el tiempo. Para ellos usaremos los marcadores de frecuencia concreta, mucho más precisos:



- *Cuando tenía veinte años, cada dos semanas iba a la playa, generalmente comía allí y casi nunca me bañaba más de media hora.*

Podemos concluir que el imperfecto habitual es necesario siempre que estemos en situación de pasado sin hoy: *el año pasado*, más una palabra de frecuencia: *tres veces al mes*. En este caso el imperfecto es obligatorio para cualquier verbo, pero es mucho más frecuente para los verbos de acción.

Hay que puntualizar que no siempre encontramos una palabra de frecuencia al lado del imperfecto habitual, porque, en general, cualquier verbo de acción que se usa en imperfecto y va solo, implica automáticamente una repetición de la acción de mucha frecuencia:

- *El año pasado me levantaba muy temprano.*
- *De pequeña no comía en casa.*

## 6.2. EL INDEFINIDO DE PERIODO CERRADO O “QUESITO”

Este uso permite a los verbos inactivos el uso del indefinido. Su función principal consiste en resumir hechos en un periodo de tiempo cerrado en el pasado sin hoy. Muchas veces los estudiantes de ELE confunden este caso con el imperfecto, ya que puede ser usado con periodos de tiempo muy largos como por ejemplo: *durante cuatro años*, haciéndoles pensar en un imperfecto durativo para este lapso temporal. También es frecuente un error de traducción literal del inglés al español poniendo la preposición *por* delante del número de meses, años o días:

- *\*Por cuatro años vivía en Alemania.*

Para evitar confusiones y siguiendo el esquema anterior para el imperfecto habitual, debemos enseñar a nuestros alumnos cuáles son esas palabras especiales que nos ayudan a saber que nos encontramos en un periodo de tiempo cerrado. Para comprender mejor este uso, imaginamos que el tiempo del pasado sin hoy es un queso del que cor-



tamos un pedazo, por ello llamaremos a esta situación temporal: *un quesito de tiempo*. La pregunta para responder con un quesito de tiempo es:

- *¿Cuánto tiempo?*

Pregunta a la que podemos responder con tres introductores básicos:

- *Todo*
- *Desde-hasta (siempre que no tenga un alcance temporal hasta el presente)*
- *Durante*

1. **Todo** el mes, toda la semana, todo el partido.
2. **Desde** el martes **hasta** el miércoles, desde 1987 hasta 1989, desde las tres hasta las cuatro.
3. **El domingo, ayer, la boda, la conferencia, la fiesta:** Cuando estos acontecimientos significan: **todo** el día, **toda** la fiesta, etc.
4. **Dos horas, Durante** dos horas, tres meses, cinco minutos, **una temporada, mucho tiempo.**

- *El martes todo el día estuve en la cama. El dolor de cabeza duró tres horas y desde el martes hasta el sábado no pude Salir.*

### 6.3. EL IMPERFECTO DE CONTEXTO O DE “ACORDEÓN”

A veces queremos abrir un verbo, cualquier verbo activo o inactivo, como si fuera “un acordeón”, que funciona como contexto temporal de otro pasado sin hoy. En este caso el imperfecto claramente no ha terminado antes de que ocurra la segunda acción. Esta idea de acordeón o imperfecto abierto es muy gráfica y ayuda a los alumnos a comprenderlo mejor. Así puedo abrir el verbo con un imperfecto:

- *Cuando me duchaba* + otro pasado sin hoy.

O abrirlo más con la perífrasis: *estaba+ gerundio*, haciendo que la acción sea más larga y se ralentice de manera que haya tiempo de introducir en su lapso temporal el segundo pasado:

- *Cuando me estaba duchando*+ otro pasado sin hoy.

Este imperfecto no puede ir solo, como es el caso del imperfecto descriptivo o del imperfecto habitual, ya que necesita una segunda acción que puede ser generalmente un indefinido de acción terminada:

- *Cuando me estaba duchando sonó el teléfono.*

Pero no sólo es posible un indefinido para el segundo verbo, también es posible un imperfecto de descripción:

- *Cuando me duchaba en casa de mis abuelos el agua estaba fría.*

O un imperfecto habitual:

- *El año pasado justo cuando me estaba duchando todos los días cortaban el agua.*

## 7. RECAPITULANDO: ¿CUÁL ES EL PORCENTAJE FINAL DE USO DE LOS VERBOS DE ACCIÓN?

La mayoría de los verbos son de acción: *comer, sentarse, salir*, etc. Se usan en un 90% *en indefinido*: normalmente pasado terminado o quesito (*Todo el año*).

- *El año pasado trabajé en París*
- *El año pasado, todo el año trabajé en un banco.*

Se usan en un 10% *en imperfecto*: cuando son habituales (*tres veces al año*) o de contexto (*acordeón*).

- *El año pasado todos los fines de semana trabajaba en una cafetería.*
- *El año pasado, cuando trabajaba en París, conocí a Marta.*

## 8. RECAPITULANDO: ¿CUÁL ES EL PORCENTAJE FINAL DE USO DE LOS VERBOS INACTIVOS?

Son muy pocos verbos. Verbos de descripción: *ser, estar, haber, tener, hacer frío o calor*, etc., o verbos inactivos como: *querer, saber, poder, gustar, pensar, necesitar*, etc. Se usan en un 90% *en imperfecto* para la descripción, para las intenciones no terminadas o de intención y de contexto (*acordeón*).

- *Antes este pueblo era muy pequeño*
- *El año pasado, yo necesitaba un coche y no me gustaba ninguno.*
- *El año pasado cuando estaba en Madrid conocí a Marta*

Se usan en un 10% *en indefinido* sólo si hay un quesito de tiempo.

- *El año pasado, desde enero hasta abril hizo mucho calor.*

## 9. ACTIVIDADES

Nuestras actividades proponen crear contextos de uso desde un verbo dado. El verbo elegirá de forma natural unos casos u otros en primera instancia, añadiendo los posibles usos cruzados que deberán justificarse con los marcadores adecuados que hemos

mostrado en los esquemas anteriores. Se trata de buscar contextos para los posibles imperfectos o indefinidos de diferentes verbos activos o inactivos. Los estudiantes deben crear frases inventadas por ellos para usarlos. Se puede dar una lista cualquiera o elegir cualquier verbo al azar para demostrar la eficacia del método.

### 9.1. POSIBILIDADES BÁSICAS

- Dos indefinidos:
  1. indefinido de acción terminada.
  2. indefinido de quesito.
- Tres imperfectos:
  1. imperfecto habitual.
  2. imperfecto de descripción.
  3. imperfecto de acordeón + otro pasado sin hoy.

Mostramos, a continuación, el ejercicio resuelto por uno de nuestros estudiantes: Rebecca una alumna de los EEUU:

Curso de gramática española María Dolores Triarte Vañó

<b>COMPRAR:</b>	busca todas las posibilidades para usar este verbo en pasado sin hoy
2 indefinidos:	Indefinido de acción: <u>Ayer compré una chaqueta</u>
	Indefinido de quesito: <u>El mes pasado, todo el mes compré mucho</u>
3 imperfectos:	Imperfecto de descripción: <u>¡NO PUEDO!</u>
	Imperfecto habitual: <u>El año pasado compraba cosas nuevas cada mes</u>
	Imperfecto de acordeón: <u>Cuando estaba comprando me llamaba una amiga.</u>

<b>DECIR:</b>	busca todas las posibilidades para usar este verbo en pasado sin hoy
2 indefinidos:	Indefinido de acción: <u>Ayer mi amiga me dijo una broma.</u>
	Indefinido de quesito: <u>Ayer toda la noche una chica dijo muchas cosas</u>
3 imperfectos:	Imperfecto de descripción: <u>NO PUEDO</u>
	Imperfecto habitual: <u>Antes muchas veces él decía palabras feas</u>
	Imperfecto de acordeón: <u>Cuando estaba diciendo un cuento sonó mi teléfono.</u>

<b>ESCRIBIR:</b>	busca todas las posibilidades para usar este verbo en pasado sin hoy
2 indefinidos:	Indefinido de acción: <u>Hace 3 días, escribí una carta a mi familia</u>
	Indefinido de quesito: <u>Hace 2 semanas un estudiante escribió una carta para su novia durante el clase.</u>
3 imperfectos:	Imperfecto de descripción: <u>NO PUEDO</u>
	Imperfecto habitual: <u>Cuando era pequeña, escribía en mi diario todos los días.</u>
	Imperfecto de acordeón: <u>Antes mientras escribía una carta mi madre entraba en mi cuarto.</u>

<b>TENER:</b>	busca todas las posibilidades para usar este verbo en pasado sin hoy
2 indefinidos:	Indefinido de acción: <u>Hace 3 días, tuve que pagar mis cuentas</u>
	Indefinido de quesito: <u>El viernes todo el día tuve que fijarse.</u>
3 imperfectos:	Imperfecto de descripción: <u>Mi abuela tenía ojos azules</u>
	Imperfecto habitual: <u>Cuando era joven, tenía calor muchas veces</u>
	Imperfecto de acordeón: <u>Ayer cuando tenía compañía, mi hermano entró en mi casa.</u>

## 10. CONCLUSIONES

1. Es el verbo el que elegirá el tiempo verbal según sus características semánticas.
2. Distinguiamos dos tipos de verbos: acción/no acción.
3. Las posibilidades son tratadas en un porcentaje del 90% para el indefinido en el caso de los verbos de acción y de un 90% para el imperfecto en el caso de los verbos inactivos.
4. Los casos cruzados: el imperfecto para verbos de acción y el indefinido para verbos inactivos debe justificarse siempre con apoyo de marcadores especiales.
5. El imperfecto de acordeón vale para todos los verbos: acción o no acción.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006): «Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas», *RaeL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, 107-140, [en línea], <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>
- MARTÍNEZ GARCÍA, H. (1996): *Construcciones temporales* (colección “Cuadernos de lengua española”), Madrid: Arco/Libros.
- PALACIO ALEGRE, Blanca (2009): «Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE», *Revista redELE*, 7, [en línea], [http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria\\_maintasp?TeoriaPage=9&IdTeoria=631](http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maintasp?TeoriaPage=9&IdTeoria=631)
- RUEDA MELÉNDEZ, Almudena (2006): «Marcadores temporales: una propuesta didáctica», *Revista redELE*, 7, [en línea], [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_13Rueda.pdf?documentId=0901e72b80df99df](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_13Rueda.pdf?documentId=0901e72b80df99df) [fecha de consulta: 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*, 2, octubre, [en línea], <http://www.sgcj.mec.es/redele/revista2/placido2.htm> [fecha de consulta: 3 de junio de 2013].

# *El aprendizaje de la lengua y la cultura en entornos presenciales: análisis de interferencias sociopragmáticas de los estudiantes de ELE*

MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA  
JERÓNIMO MORALES CABEZAS  
Universidad de Granada

## **RESUMEN**

En el proceso de interacción lingüística y social, las interferencias sociopragmáticas constituyen un ámbito de estudio muy valioso y nos sitúan ante un reto bastante atractivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Las teorías cognoscitivas de aprendizaje han desarrollado modelos de enseñanza centrados en la capacidad de relacionar conocimientos previos y conocimientos nuevos. En estas circunstancias, el entorno presencial posibilita un medio ideal al alumno de una lengua extranjera en el que participa de forma activa y elabora y resuelve hipótesis *in situ*. En este taller mostraremos, por un lado, algunos de los saberes y comportamientos socioculturales más demandados por los estudiantes, basados en las percepciones sociales y las formas de pensar el mundo de los miembros de una cultura extranjera, y por otro, indicaremos una serie de itinerarios que se pueden seguir con objeto de procurar un aprendizaje significativo, según las propuestas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Para lograr estos objetivos, nos basaremos en datos y análisis de resultados sobre la experiencia cultural de los estudiantes de español en un entorno en el que se pueden vincular las competencias lingüísticas, estratégicas y socioculturales. Concretamente nos centraremos en los productos de la investigación en el área sociológica; es decir, el seguimiento de itinerarios culturales, la observación del entorno de la ciudad, la percepción cultural y los recursos y habilidades que despliegan los aprendientes de lenguas extranjeras, para sacar el máximo beneficio de las oportunidades de contacto y de interacción en la lengua y cultura metas.

## **I. BASES**

Para conseguir los propósitos que describiremos más adelante, y con objeto de desarrollar *destrezas y actitudes interculturales* que consoliden la información nueva con la ya aprendida, nos hemos basado en algunas particularidades derivadas de *la teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (1985) y las hemos aplicado en nuestra experiencia docente. Así pues, en las páginas que siguen expondremos los resultados inmediatos sobre la experiencia cultural de los estudiantes de español en un entorno en el que se pueden vincular las competencias lingüística, estratégica y sociocultural. Concretamente, nos centraremos en los productos de la investigación en el área sociológica; es decir, el seguimiento de itinerarios culturales, la observación del entorno de la ciudad, la percepción cultural y los recursos y habilidades que despliegan los aprendientes de lenguas extranjeras, para sacar el máximo beneficio de las oportunidades de contacto y de interacción en la lengua y cultura metas.

El aprendizaje de la lengua en inmersión es un hecho vital y decisivo para la adquisición de la lengua, debido a que el contacto directo y físico facilita el desarrollo de la adquisición de las competencias lingüística, léxica y cultural. Como apuntábamos en otro trabajo:

El alumno se transforma en un etnógrafo sui generis, observa los comportamientos de los miembros de un grupo, accede directamente al entorno en el que se producen esos comportamientos e identifica el valor de los significados y las variaciones de los mismos. Para ello, tiene que utilizar otras estrategias paralelas como observar el entorno, buscar información, hacer preguntas, tomar notas, compartir experiencias y reflexionar sobre lo experimentado fuera del aula al realizar este tipo de actividades cotidianas, y lo que es mejor, cada uno, después de realizar sus propias observaciones, las compartirá con otros miembros del grupo (López García, M<sup>a</sup> P. y Morales Cabezas, J., 2013).

De todos es sabido que la enseñanza y el aprendizaje lingüísticos requieren un entorno social y comunicativo en el que se participa y se toman decisiones conscientes e inconscientes, en el que se colabora y se aceptan una serie de pautas de conducta y normas sociales que nos ayudan a codificar y descodificar significados. Por estas razones, los profesores y los alumnos estamos implicados de forma directa y continuamente en los complejos y múltiples fenómenos cognitivos descritos en la enseñanza y en el de la lengua y la cultura objeto de estudio. Estas expresiones se movilizan dentro y fuera del aula; de ahí la necesidad de tratarlos conjuntamente y desde diferentes perspectivas docentes.

Dado el fin y los objetivos que queremos abordar en este taller, hemos querido presentar una selección de actividades motivadoras para comprender los significados lingüísticos y culturales del medio en el que se desenvuelven y participan los estudiantes de ELE, siendo uno de los objetivos primordiales ampliar la conciencia cultural e intercultural, a través del conocido binomio lengua-cultura en inmersión y en acción. Para ello, describiremos una serie de tareas y actividades realizadas, en esta ocasión, fuera del aula, muchas de ellas basadas en los modelos de la teoría de Gardner (1985).

Las aportaciones de este autor han sido de notoria relevancia en el ámbito docente en general y en el de las lenguas extranjeras en particular. Una de sus principales aplicaciones las encontramos en los aspectos emocionales y en las estrategias utilizadas por los estudiantes para reconducir los estímulos que posibilitan su proceso de aprendizaje, a través de lo multisensorial y la activación de los diferentes tipos de inteligencias descritas por Gardner (1995); es decir, la inteligencia se considera como un *conjunto de capacidades* con las que se puede conocer y entender el mundo. Cada individuo posee la totalidad de estas inteligencias y se diferencia de los demás en su modo de aprender y relacionarse o interpretar el mundo que lo rodea de acuerdo al grado de intensidad con que usa un tipo de inteligencia o la combinación de ellas y la manera en que recurre a las mismas.

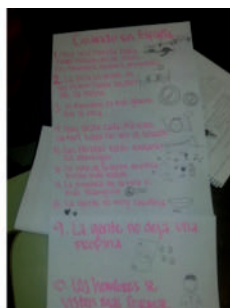
## 2. EL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL. INTERFERENCIAS SOCIOPRAGMÁTICAS

El descubrimiento del entorno social y cultural puede producirse desde distintos ámbitos en función de la variedad de inteligencias y desarrollo de capacidades de cada sujeto. En el ámbito docente y sucintamente en la enseñanza de segundas lenguas, las aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) ha contribuido eficazmente a explicar los diversos papeles que adoptan las personas en un entorno sociocultural dado y el efecto que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Uno de ellos es el *aprendizaje a través del descubrimiento*. En él nos hemos basado para idear un plan de aproximación a la lengua y a la cultura extranjeras en situación de inmersión. La idea consiste en que el propio alumno descubra el mundo que le rodea y elabore sus propias hipótesis y las verifique, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un modelo activo y de relación con los demás.

El punto de partida es el conocimiento de los intereses, inquietudes y emociones de los estudiantes al tomar contacto con una sociedad diferente y que ellos mismos sean capaces de convertirse posteriormente en mediadores culturales. Para lograr una aproximación al entorno cultural plantearemos una serie de actividades y tareas que irán desde la percepción inicial hasta la comprensión del espacio y de las formas de comportamiento de los nativos. Con ello pretendemos crear un itinerario de observaciones apoyadas en las distintas inteligencias múltiples, ya que para Gardner (2001: 45) la inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”.

## 3. LA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO: ¿CÓMO SON Y CÓMO ACTÚAN LOS ESPAÑOLES?

Iniciamos la experiencia mediante la detección de intereses, gustos, percepciones y emociones (inteligencias *visual-espacial*, *interpersonal* e *intrapersonal*) al llegar a la ciudad y le pedimos a nuestro alumnos que escriban en la pizarra o que creen un póster con lo que ellos consideran aspectos positivos y negativos de la ciudad; en este caso es Granada, lugar donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje





Los primeros resultados obtenidos son estos<sup>1</sup>:

CIUDAD: GRANADA	
<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
La vida social y las relaciones personales	Los Bancos están cerrados a las dos
La siesta	Las tiendas no abren a mediodía ni los domingos
Los españoles visten de forma más formal	Mucha gente fuma
La comida es más fresca y sana	Se usa mucha sal en las comidas
Las parejas se besan en los espacios públicos	Los horarios de las comidas
Las tapas	No se deja propina en los bares
Dar dos besos en las mejillas (sólo las mujeres)	La energía es muy cara y no hay buena calefacción en las casas
Las discotecas están abiertas hasta las 6 o 7 de la mañana	Los padres llevan a los hijos pequeños a los bares y restaurantes
El ritmo de vida es más tranquilo	Los españoles comen muy poco en el desayuno
Los profesores son más amables y podemos tutearlos	Se insiste mucho para que comas más

Es obvio que estas apreciaciones por una parte, han puesto a los estudiantes en contacto directo con el contexto cultural, es decir, con el mundo de las relaciones personales y sociales, con los distintos horarios y con la experiencia de la comida. Como afirma Escandell Vidal (2009: 98):

El contexto abarca todo el conjunto general de representaciones del mundo que hacen los hablantes, y que están determinadas empírica, social o culturalmente: contiene, por tanto, conocimientos, creencias, supuestos, opiniones..., desde lo más objetivo hasta lo más subjetivo, desde los conocimientos científicos o las opiniones estereotipadas hasta la visión del mundo que impone la pertenencia a una determinada cultura (Escandell Vidal, 2009: 98).

Los estudiantes han anotado en sus primeras observaciones una serie de interferencias sociopragmáticas, esto es, aquellos elementos que les han producido un impacto cultural en cuanto a la conducta de los hablantes, sus costumbres y sus modos de actuación. Siguiendo a Escandell Vidal (2009: 103), “las interferencias sociopragmáticas consisten, por tanto, en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura”.

Por otra parte, los estudiantes han anotado ciertos elementos constitutivos de la comunicación no verbal (Cestero Mancera, 2005), ya sean sistemas de signos culturales (hábitos de comportamiento y creencias de una comunidad), o sistemas de comunicación no verbal (elementos paralingüísticos, proxémicos, quinésicos y cronémicos), como se puede apreciar en la tabla de la apreciación del entorno de la ciudad expuesta arriba. En la siguiente secuencia seguimos trabajando el entorno a través del movimiento y del recorrido (*inteligencia visual-espacial*) para descubrir el mundo en tres dimensiones y decodificar el espacio, a través de la información gráfica de los lugares que recorren.

.....  
1. Mostramos aquí una simbólica selección de algunos aspectos tomados de un grupo en particular, aunque estas observaciones suelen coincidir en todos los grupos. Estas actividades y tareas se han realizado durante tres cursos académicos en diferentes niveles (A2, B1, B2, C1).



## 4. MI BARRIO EN 3D

Para llevar a cabo esta actividad, les pedimos a los estudiantes que recorran o pasen por el barrio y anoten lo que ven, con especial atención a aquellas cosas que son diferentes a las de su cultura de origen. Les decimos que pueden traer fotografías a clase o exponerlas en la pantalla o en una presentación como si fuesen secuencias de fotogramas: plano del barrio, localización de lugares, descripción de establecimientos comerciales, etc<sup>2</sup>.



La ventaja de este tipo de actividades es la toma de contacto directo con el contexto situacional, al mismo tiempo que nos permite hacer una reflexión sobre el contexto cultural. De esta “visión en 3D” vamos a destacar los elementos comunes observados:

1. Bares y restaurantes:
  - a- las modalidades de los bares de tapas y sus diferentes denominaciones (*bar, taberna, tasca, mesón, chiringuito*),
  - b- la exposición siempre impactante y provocadora de los jamones colgados en el techo y la exhibición de embutidos y otros productos alimenticios.
  - c- la denominación de las tapas y los productos o ingredientes que contienen (*montadito de lomo, pulpo a la gallega, callos caseros, etc.*) (López García, M<sup>a</sup> P. y Morales Cabezas, J., 2013).
2. La arquitectura del entorno nos aproxima a otras conceptualizaciones relacionadas con *inteligencia visual-espacial*. Las observaciones y las imágenes captadas y comentadas por los estudiantes se centran en una primera apreciación en las peculiaridades de las construcciones arquitectónicas, como los tipos de casas, los templos, los puentes. Los ejemplos extraídos de esta tarea son:
  - a- el concepto de *Basílica* (Basílica de la Virgen de las Angustias) / Iglesia,
  - b- las costumbres y fiestas asociadas (*procesión* de la Patrona el último domingo de septiembre, la *ofrenda floral* hecha quince días antes) y
  - c- la tradición<sup>3</sup> de la boda en dicho templo.

## 5. EL/LA COLECCIONISTA DE IMÁGENES

Se trata de una macrotarea que se procesa y desarrolla a lo largo de un curso intensivo de lengua de 80 horas de duración de las cuales 20 están dedicadas al entorno y a las experiencias culturales. En esta tarea seguimos un modelo de investigación basado en una metodología experimental y descriptiva (Buendía, 1999) porque en ella hemos observado la realidad o contexto físico a través de la captación de imágenes y los estu-

.....

2. A casi todos los estudiantes de distintos países les llama la atención los establecimientos especializados, o las pequeñas tiendas del barrio: jamonería, mercería, tintorería, droguería...

3. Los estudiantes que viven con familias españolas han obtenido información sobre la larga lista de espera para celebrar bodas en la Basílica.

diantes las han llevado al aula. Hemos pasado de los antiguos *flashcards* a las fotografías captadas con el teléfono móvil, a la creación de los espacios o entornos de *Facebook* en los que los estudiantes crean grupos, cuelgan fotos y cuentan sus experiencias. Aquí se han combinado varios tipos de inteligencias, pero la aglutinadora es la *inteligencia emocional* porque engloba la *inteligencia interpersonal* (conjunto de habilidades para entender a los demás y actuar en situaciones sociales) y la *inteligencia intrapersonal* (habilidad de construir la percepción de uno mismo).

La tarea consiste en una recogida progresiva de imágenes de la ciudad o de los lugares por donde se mueven y por donde viajan. Utilizamos una metodología basada en el uso de las imágenes y del entorno como elemento de información. Con esas captaciones de imágenes nos proponemos modificar a lo largo del curso el conocimiento inicial y analizar mediante secuencias el recorrido iconográfico del observador de la cultura extranjera. La tarea no presenta complejidades, es enriquecedora y sirve para eliminar prejuicios, estereotipos y falsas imágenes preconcebidas. Para conseguir los objetivos propuestos, les pedimos a los alumnos que creen archivos donde guarden imágenes tituladas *lo que ven mis ojos*. La tarea se completa con descripciones y relatos al resto del grupo; en ellos los estudiantes explican a sus compañeros el porqué de la selección y lo que han aprendido de esa captación de imágenes. Ejemplos de estas percepciones son:

-Las tiendas especializadas (charcutería, ferretería, panadería...):



-El mercado y los *mercadillos ambulantes* de la ciudad o de los pueblos:



Mercado de *La Boquería* en Barcelona



-El ambiente de las calles, plazas y otros lugares públicos4:



-Los chiringuitos de verano:



La reflexión final sobre la tarea nos conduce hacia varias conclusiones, en primer lugar, la concienciación de que vivimos en sociedades profundamente visuales que nos proporcionan información inmediata e información velada, en segundo lugar, las innovaciones tecnológicas incorporadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera nos facilitan la aproximación a la dimensión cultural de la lengua, y en tercer lugar, este tipo de tareas implican y motivan a los alumnos para que se comuniquen con los miembros de la sociedad objeto y dentro de ella con personas de otras culturas.

.....  
4. La observación de las motos en la ciudad es una constante notoria en casi todos los estudiantes.

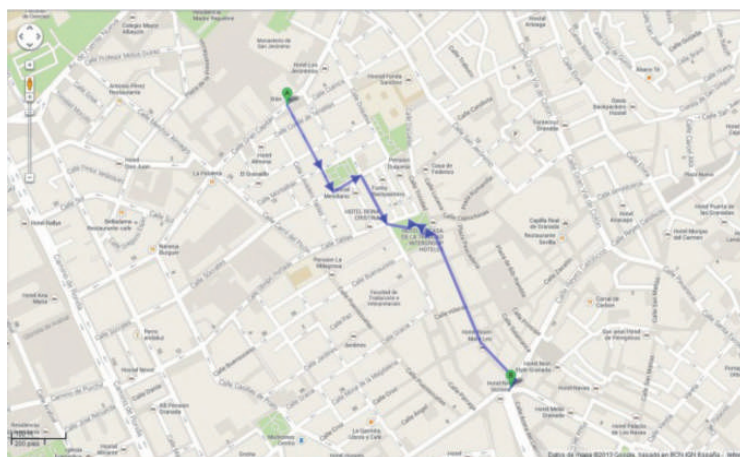
## 6. LA HISTORIA ESTÁ ESCRITA EN LAS CALLES

Incluimos aquí una actividad que en numerosas ocasiones y en distintos formatos ha sido demandada por los alumnos. Una de las percepciones visuales más evidentes en las ciudades españolas es el *nombre de las calles*. Las denominaciones que reciben las calles en una cultura es otra forma de clasificación de cada sociedad. En el ámbito de la cultura española los observadores extranjeros suelen preguntar o investigar por su cuenta y por curiosidad qué referentes culturales hay detrás de cada nombre. En palabras de Julio Belza (1997: 11):

Una calle es sólo embrión de ciudad, lo que sólo fue camino por donde ir a alguna parte, al multiplicarse formando un conjunto de calles, se convirtió en ciudad y por tanto, sin calle no hay ciudad (...) Calle a la que distinguimos con un topónimo evocador de formas de vida, de costumbres, de personajes, de huellas del pasado, de historia... Y si esto es así para una sola calle, la suma de los nombres de todas las calles de la ciudad, es como el índice de su propia historia (Belza, 1997: 11).



En esta actividad predomina la *inteligencia naturalista*, entendiéndose por ella la capacidad de clasificar y utilizar elementos del medioambiente y del entorno urbano y rural. Con ella se desarrollan habilidades observación, reflexión y cuestionamiento del entorno. Este tipo de actividad se puede realizar de diversas formas, una trabajando individualmente la información y exponiéndola en clase, o bien, mediante el agrupamiento de estudiantes que trazan un recorrido (por ejemplo, “de tu casa a la mía” o “de mi casa al Centro de Lenguas Modernas”).



En este grupo de actividades no se descartan los elementos textuales, sobre todo en lo que concierne a la búsqueda de información en internet o en libros especializados, al mismo tiempo que los estudiantes recaban información sobre los personajes históricos, músicos, escritores, pintores y artistas (*Plaza de Mariana Pineda, Plaza de Gran Capitán, Calle Angel Barrios...*), y sobre ciertas leyendas y significados ocultos en las designaciones (*calle Aljibe de la Vieja, Placeta de Cauchiles, Calle del Beso, calle Niños luchando...*), elementos topográficos (*calle El Dornajo, calle de las Peñuelas, cuesta del Caidero...*), acontecimientos históricos (*calle Numancia, calle Covadonga, calle del Dos de mayo...*), oficios artesanales e industria (*calle Damasqueros, calle Hileras, calle Jarrería, calle Fábrica Vieja, calle Molinos, calle Peso de la Harina...*).

Con esta búsqueda elaboramos una tabla en la que los alumnos vuelcan las informaciones obtenidas:

LAS CALLES DE GRANADA <sup>5</sup>			
<i>Categoría u origen</i>	<i>Tipo</i>	<i>Nombre</i>	<i>Historia o información significativa</i>
Árabe	Calle	<i>Zacatín</i>	Calle perpendicular a la plaza de <i>Bibrrambla</i> . En árabe se llamó <i>al-Saqqatín</i> y su significado es el de “baratilleros” o “ropavejeros”, pese a lo cual, se trataba de un mercado de plateros, merceros o esparteros.
Hospitales	Placeta	<i>Hospicio Viejo</i> <sup>6</sup>	Situada al final de la cuesta de Rodrigo del Campo, esta placeta tuvo en otro tiempo un caserón donde se estuvo el hospicio o asilo de ancianos.
Árabe	Cuesta	<i>Gómerez</i> <sup>7</sup>	Esta cuesta fue antes el cauce natural del barranco de <i>Sabica</i> , que entre las colinas de <i>La Alhambra</i> y del <i>Maurón</i> iba a desaguar el río <i>Darro</i> . Su nombre es una deformación de “gaurama” o tribu de los “gomaríes”. En tiempo de los nazaríes no fue camino de acceso a <i>La Alhambra</i> como es ahora.
Leyendas	Calle	<i>Beso</i> <sup>8</sup>	Cuenta la leyenda que en esta calle vivía un matrimonio que tenía una hija única a la que adoraban. Un día la madre, al ir a despertar a la pequeña, la encontró sin vida. Los padres, arrebatados de dolor fueron consolados por los vecinos. Cuando iban a enterrarla, la madre la besó antes de cerrar el féretro y en ese momento la hija volvió a vivir. No fue exactamente “un milagro”, sino un episodio de catalepsia.
Industria	Calle	<i>Caldereros</i> <sup>9</sup>	Calle ubicada en una zona de oficios: caldereros (artesanos que hacían calderos), canasteros, cuchilleros cerrajeros, tundidores, zapateros, boteros... Su interés radica en el estudio de la industria y del mercado en la historia de la ciudad.

La tabla que exponemos aquí completa es producto de la investigación que hacen los estudiantes. Al principio del curso marcamos unos itinerarios y en ellos destacamos el

5. Informaciones obtenidas y adaptadas de Belza (1997).

6. De especial interés para nuestros alumnos ya que el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada se encuentra ubicado en esta placeta.

7. Una de las primeras observaciones, puesto que es la cuesta de acceso peatonal hacia La Alhambra.

8. Incluimos aquí esta información por ser de gran interés entre los observadores culturales en el recorrido por el barrio del Albaicín.

9. Este conjunto de calles es de gran interés para estudiar la historia de la ciudad, su evolución y los lugares comerciales. Las actividades las hacemos en forma de itinerarios o rutas por el casco histórico de la ciudad.



nombre de las calles, plazas, placetas, cuestras, callejones... Después de explicar las diferencias y los significados de cada término, establecemos rutas y visitas guiadas para percibir la historia de la ciudad y el movimiento del pasado. Es otra forma de incorporar la percepción cultural y el aprendizaje a través de las *inteligencias espacial, naturalista y emocional*.

## 7. CONCLUSIONES

En este taller hemos aunado dos aspectos estrechamente vinculados en la enseñanza de ELE y en el aprendizaje de la lengua en inmersión. Por un lado, hemos visto cómo se pueden abordar las interferencias sociopragmáticas de la comunicación a través de la percepción y de la captación de imágenes en contextos de aprendizaje *in situ*.

Asimismo, nos hemos apoyado en la utilidad de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner por el resultado que tienen en la didáctica de las lenguas en general y de las lenguas extranjeras en particular. En los fundamentos teóricos de Gardner reside la idea de que la inteligencia es un conjunto de capacidades con las que se puede conocer y entender el mundo, y cada persona posee la totalidad de estas inteligencias. Las diferentes formas de captación de la realidad y de los elementos de cada cultura dependen del modo en que cada individuo aprende, se relaciona e interpreta el mundo que lo rodea, de acuerdo al grado de intensidad con que usa un tipo u otro de inteligencia, o bien la combinación de ellas. Por esta razón y por estas argumentaciones, en nuestra experiencia docente hemos combinado actividades y tareas para el descubrimiento y aprendizaje en inmersión, y las hemos cimentado en la percepción multisensorial de los observadores de la cultura extranjera.

Los itinerarios físicos y de aprendizaje trazados han supuesto un logro en el proceso, y por eso los mostramos aquí porque se pueden aplicar en cualquier contexto de enseñanza en inmersión. Las propuestas docentes que se presentan en este taller responden explícitamente a las preguntas derivadas de las observaciones de aula realizadas en diferentes cursos del *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada. Nos hallamos ante alumnos que descubren paulatinamente el mundo en el que viven y que poseen distintos niveles de conocimiento de español (B1, B2, C1), pero en todos los casos hemos encontrado un factor común: el constante interés por descifrar referentes culturales explícitos e implícitos y solventar las diferencias sociopragmáticas de la comunicación.

El estándar que definimos en estas páginas nos ayuda a interpretar y procesar la información, al mismo tiempo que explica nuestros comportamientos y contribuye al entendimiento de cómo mejorar los procesos y las capacidades de aprendizaje de nuestros alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELZA, J. (1997): *Las calles de Granada*, Granada: Comares [4ª edición].
- BUENDÍA, L. (1999): *Modelos de análisis de investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
- CESTERO, A.M.<sup>a</sup>. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- CESTERO, A.M.<sup>a</sup>. (2005): «La comunicación no verbal», en J. Sánchez e I. Santos (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 593-616.
- ESCANDELL, M.<sup>a</sup>V. (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua* 3, Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, (2009), [en línea], [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)
- FERNÁNDEZ, S. (2001): «Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas», *Frecuencia-L*, 17.
- GARDNER, H. (1985): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, London: Paladin.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2005): *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*, Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, M.<sup>a</sup>P. y J. MORALES (2013): «La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, [en línea], <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/LopezGyMoralesJ.htm>





## *El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE*

JOAQUÍN LÓPEZ TOSCANO  
Instituto Cervantes de Tel Aviv

### RESUMEN

Este taller pretende reivindicar el potencial de la poesía en una enseñanza de ELE comunicativa y personalizada, sobre todo para el desarrollo de la capacidad expresiva del individuo. En concreto promueve el uso del haiku en lengua española. La simplicidad de la estructura, la libertad temática, la facilidad de la rima y, sobre todo, su brevedad hacen que esta forma poética oriental se adecue perfectamente a las limitaciones lingüísticas y a otros condicionantes propios de una clase de ELE. Además, el uso de haikus ayuda a la consecución de objetivos didácticos importantes desde las primeras fases del aprendizaje (desarrollo de la competencia estratégica, destrezas escritas y sobre todo, adquisición de léxico) y no se ha de restringir a los niveles altos. El taller presenta muestras de haikus de célebres autores hispanos como Borges, Benedetti y el mejicano José Juan Tablada, pionero del haiku en la literatura hispana, así como actividades diseñadas por el propio tallerista sobre esas muestras. Los asistentes también plantean actividades y se discuten las ventajas y desventajas de esta herramienta didáctica.

El taller se compone de las siguientes actividades:

#### Actividad 1:

Se trata de relacionar un número del 0 al 4 con cada uno de los enfoques metodológicos del cuadro siguiente, según la importancia que haya tenido la Literatura (y por ende, la Poesía) a lo largo de la Historia de la Enseñanza de LE. Luego se comparan y comentan los resultados con los de otros asistentes.

Método Comunicativo Situacional	(puntuar del 0 – al 4 +)
Método Tradicional de gramática y traducción	
Enfoque por Tareas	
Metodología Nociofuncional	
Método Estructuralista	

Se busca reflexionar sobre el sentido de usar textos literarios en la enseñanza de ELE en la actualidad y presentar el enfoque metodológico del taller: enfoque por tareas en el marco de una enseñanza de contenidos integrados. Conviene destacar que los dos enfoques que recurren más a textos literarios son el más antiguo y el más reciente, aunque con materiales y objetivos totalmente diferentes. La metodología que rechazó de plano el texto literario fue la estructuralista y en el enfoque nociofuncional la literatura y las canciones (lo más parecido a la poesía) aparecen solo como ilustraciones de tipo sociocultural ajenas a la secuencia didáctica. Es con el MCER y el enfoque por tareas cuando se recupera el valor comunicativo del texto literario.

## Actividad 2:

2.1. Piensa en algún poema que conozcas. ¿Qué rasgos destacan en ese lenguaje? ¿Todos son comunes al resto de los géneros literarios? Escribe 3 conceptos que para ti definan lo poético (*Ejemplo: .....Rima.....*):

....., ..... y .....

Tras la puesta en común con otros asistentes ¿Cuáles de esas características hacen que la Poesía sea adecuada y rentable para su explotación didáctica en el aula de LE?

..... y .....

2.2. Los asistentes se dividen en dos grupos:

Al grupo A se le repartirán siete fragmentos, cada uno acerca de un rasgo característico de la poesía que la hace adecuada y rentable para su explotación didáctica en la clase de ELE.

Al grupo B se le repartirán las 7 características del género poético, correspondientes a esos fragmentos, esto es:

- |                |                  |                 |              |
|----------------|------------------|-----------------|--------------|
| A) Compactidad | C) Brevedad      | E) Autenticidad | G) Sonoridad |
| B) Organicidad | D) Universalidad | F) Ambigüedad   |              |

Cada miembro del Grupo A leerá en voz alta el fragmento y los miembros del Grupo B discutirán de qué rasgo se trata y responderán.

Estos son los fragmentos:

1) *“...Un poema puede ser objeto de atención recurrente en distintos niveles de lectura, abordaje o aproximación, y servir para el desarrollo integrado de destrezas, sin que la secuencia didáctica se convierta en abrumadora ni resulte interminable...”*

2) *“...la poesía existe en todos los pueblos, traspasa fronteras y salva diferencias culturales... Esta idea como lugar de encuentro y de reconocimiento de las diferencias está muy cercana al concepto de interculturalidad...”*

3) *“...la plurisignificación del texto literario constituye una virtud... la interpretación personal de cada aprendiz tiene validez... como la percepción de cada persona es diferente, es posible un fondo casi infinito de discusión interactiva ... que no se comparta totalmente una interpretación provoca un intercambio genuino de ideas ...”*

4) *“...Nada en el poema es susceptible de modificarse sin poner en peligro todo el conjunto ... Una imagen poética puede desarrollarse en el interior del verso donde se enuncia, y también en un verso posterior o diseminada por todo el poema...”*

5) *“...Dicho componente de la poesía no constituye un artificio formal superfluo y prescindible, sino*



“Ven, ven”, le dije, // pero la luciérnaga // se fue volando. (Onitsura)

—Mijika-yo ya ashi-ma nagaruru kani no awa  
Noche corta de verano: // entre los juncos, fluyendo // la espuma de los cangrejos. (Buson)

—Kuchi akete oya matsu tori ya aki no ame  
Abriendo los picos // los pajaritos esperan a su madre: // la lluvia de otoño. (Issa)

—Nureashi de suzume no ariku rôka kana  
Andando con sus patitas mojadas, el gorrion // por la terraza de madera. (Shiki)

—Koborete wa kaze hiroi-yuku chidori kana  
De la bandada de los mil pájaros // uno va perdiendo fuerzas // y el viento lo recoge. (Chiyo-Ni)

—Oi ware no shinkei nibuku gan to shiru  
Un ruido // Cavan una fosa // Detrás de las camelias. (Kakimoto Tae)

—Hitosuji no tsurô nokoshite bancha bosu  
Entre las hojas de té // puestas a secar // solo un sendero. (Nisiguchi Sachiko)

El objetivo de esta actividad 3 es familiarizarse con la estructura y el estilo del haiku japonés y sus traducciones al español, entre las cuales las más famosas fueron las del escritor mejicano Octavio Paz.

Según su máximo representante, el poeta japonés Matsuo Bashô el haiku es “sencillemente lo que sucede en un lugar y en un momento dado”. Es un poema breve, generalmente formado por 3 versos de 5, 7 y 5 moras, respectivamente, según este esquema métrico:

—————  
— — — — —  
—————

En total, 17 moras o sílabas métricas. Al traducirse del japonés a otras lenguas se suele sustituir mora por sílaba, aunque con ciertas normas métricas específicas. Originalmente se relaciona con el sintoísmo, con la espiritualidad japonesa. Se basa en el asombro que produce en el poeta la contemplación de la naturaleza, si bien esto ha ido variando en las versiones del haiku en lenguas occidentales. El estilo de un haiku se caracteriza por la naturalidad, la sencillez, la sutileza y la austeridad. Evita usar conceptos abstractos. La piedra angular del haiku es el *aware*, una emoción profunda provocada por la percepción de la naturaleza, que puede ser tanto melancólica como alegre. Al escritor de haikus se le llama *haijin*.

Basta una rápida lectura a la anterior lista de haikus para apreciar que además de las características propias del lenguaje poético señaladas en la actividad 2 el haiku añade otros 3 factores que lo hacen idóneo para nuestros objetivos didácticos:

- Reglas métricas muy simples y rima asonante o libre.

- Iconicidad
- Expresión del yo observando el entorno cercano, lenguaje sencillo.

#### Actividad 4:

A continuación se leen haikus de J.J. Tablada, un escritor mejicano que vivió a caballo entre el S. XIX y el XX y que se considera el pionero del haiku en español, forma poética que se introdujo en la lengua hispana por influencia lógica del Modernismo y las primeras vanguardias.

4.1. En pequeños grupos. Aquí hay 4 títulos de haikus famosos de Tablada. ¿Qué palabras sugieren? Tras pensarlo se leen las frases del cuadro de abajo: son los versos que conforman esos poemas, en desorden. Se tienen que relacionar los versos con el título del poema y reconstruir así cada haiku.

Títulos: 1) Los Sapos 2) El Murciélago 3) Mariposa Nocturna 4) La Luna

- |  |
|--|
| a. Mariposa nocturna<br>b. Ensayo en la sombra el murciélago<br>c. Saltan los sapos<br>d. La luna es una perla<br>e. ¿Para luego volar de día?<br>f. Las hojas secas de tus alas<br>g. Los vuelos de la golondrina<br>h. Es mar la noche negra<br>i. Por la senda en penumbra<br>j. La nube es una concha<br>k. Devuelve a la desnuda rama<br>l. Trozos de barro |
|--|

4.2. Imaginad qué palabra falta en cada haiku y escribidla. Tened en cuenta la rima, aunque en el haikú no tiene por qué existir...

LA ARAÑA  
 Recorriendo su  
 ..... (1)  
 esta luna clarísima  
 tiene a la araña en vela.

EL SAÚZ  
 Tierno saúz  
 casi oro, casi ámbar,  
 casi ..... (2)

LOS GANSOS  
 Por nada los gansos  
 tocan alarma  
 en sus trompetas de  
 ..... (3)

EL PAVORREAL  
 Pavorreal, largo fulgor,  
 por el ..... (4) demócrata  
 pasas como procesión.

LA TORTUGA  
 Aunque jamás se ..... (5),  
 a tumbos, como carro de mudanzas,  
 va por la senda la tortuga

Se reparten fotocopias de los poemas a cada grupo sin las palabras que faltan. Luego se

les facilitan las palabras que faltan en pequeñas tarjetas y deben relacionar cada una con un poema (*luz, tela, barro, muda, gallinero*).

Clave de soluciones para la actividad 4.2:

(1) tela            (2) luz            (3) barro            (4) gallinero            (5) muda

Se invita a los asistentes a trabajar en grupos de nuevo para plantear otra actividad de comprensión lectora o de adquisición/revisión de léxico con estos mismos poemas. Luego se comentan las diferentes propuestas. El objetivo de esta actividad es empezar a diseñar actividades con haikus que desarrollen la competencia lingüística al tiempo que la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

### Actividad 5:

Seguidamente se trabaja cómo integrar la poesía en el aula de ELE y concretamente cómo el haiku puede servir a otros objetivos que el de desarrollar la lectura. Puede usarse también como punto de arranque de una conversación, un tema de debate, etc... es decir, para actividades que desarrollen las destrezas de expresión e interacción oral y de desarrollo de otras competencias.

Escritores tan famosos en el mundo hispano como Mario Benedetti también decidieron escribir haikus (*“El Rincón del Haiku”, 1999*). Se puede ver un montaje sobre los haikus de Benedetti en este enlace: [http://www.slideshare.net/HECTOR\\_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-6244043](http://www.slideshare.net/HECTOR_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-6244043)

¿Qué actividad se podría hacer en clase con un grupo intermedio o avanzado y este montaje (o los poemas que incluye)?

Se podría empezar buscando algún haiku relacionado con cada uno de estos temas para iniciar una conversación en clase:

*Vida en pareja; la paz; el medioambiente; la edad; etc...*

Los asistentes vuelven a distribuirse en grupos para plantear una actividad para el desarrollo de otra competencia o competencias. Por ejemplo: el desarrollo de la mediación o de las estrategias para el aprendizaje colaborativo.

### Actividad 6:

Se trabajan ahora los 17 haikus (y algunos *tankas*) escritos por Jorge Luis Borges en su libro *La Cifra*. Se recomienda usar este montaje que aparece en YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=2GulSTDfomw>

6.1. Actividad para el desarrollo de la expresión escrita: a partir de una serie de palabras

que el ponente ha extraído previamente de esos haikus y tras haber leído y trabajado con otros, los asistentes deberán escribir un haiku, en grupos o parejas. Luego se comparan con los haikus originales de Borges.

Las palabras seleccionadas son: noche, fragancia, luna, sombra, sola.

6.2. Ahora los asistentes al taller deberán pensar en una actividad que no se limite al desarrollo de la expresión escrita, sino que desarrolle la interacción escrita. Luego se ponen en común las distintas propuestas.

### Actividad 7:

De nuevo distribuidos en dos grupos, los asistentes sacan una serie de conclusiones concretas sobre el uso del haiku en el aula de ELE, tomando los siguientes criterios como base de partida:

- a) criterios de selección de textos (tengamos aquí en cuenta el nivel del grupo meta)
- b) planteamiento de las actividades con haikus y secuencia didáctica
- c) papel del profesor en la secuencia (y papel del alumno)

Al final se ponen en común las conclusiones. La idea es elaborar entre todos una suerte de decálogo del buen uso del haiku en la clase de español.

### BIBLIOGRAFÍA:

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (1997): «La experiencia de la poesía: algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», *Cuadernos Cervantes*, 12, 42-44, [en línea], <http://www.rosanaacquaroni.com>
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2006): «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59, 49-77, [en línea], <http://www.rosanaacquaroni.com>
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana Educación.
- BENEDETTI, Mario (1999): *Rincón de haikus*, Madrid: Visor.
- BORGES, Jorge Luis (1981): *La cifra*, Madrid: Alianza Editorial.
- FERRER PLAZA, C. (2009): «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», en *V encuentro brasileño de profesores de español (Instituto Cervantes de Belo Horizonte). Suplementos MarcoELE*, 9, [en línea], [http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf)
- FRANCK, C., M. RINVOLUCRI y P. MARTINEZ GILA (2012): *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*, Madrid: SGEL.
- LÓPEZ CORDERO, M. (2007): «¡Escribamos un haiku!», *MarcoELE*, 6, [en línea], <http://marcoele.com/descargas/6/lopez-haiku.pdf>
- NARANJO PITA, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Memoria final de máster de la serie máster E/LE Universidad Complutense de

Madrid, Madrid: Edinumen.

PAZ, Octavio (1971): *Los signos en rotación y otros ensayos. La Tradición del haiku*, Madrid: Alianza Editorial.

TABLADA, Juan José (2000): *Li-Po y otros poemas*, Madrid: Hiperión.

WIDDOWSON, H.G. (1989): *Sobre la interpretación de la escritura poética*. En VVAA. (1989). *La lingüística de la escritura*, Col. Lingüística y conocimiento, Madrid: Visor.

### **Enlaces para otros recursos en la web:**

Haiku (generalidades): <http://es.wikipedia.org/wiki/Haiku>

Haikus de J.J. Tablada: <http://amediavoz.com/tablada.htm>

Reproducción de los libros de haikus de Tablada con sus propias ilustraciones: <http://terebess.hu/english/haiku/undia.html>

Web dedicada al haiku en español: <http://www.elrincondelhaiku.org/>

Prólogo de Benedetti a su libro “Rincón de Haikus”: <http://terebess.hu/english/haiku/benedetti.html>

Artículos sobre la tradición del haiku y haikus propios de Octavio Paz: <http://terebess.hu/english/haiku/paz.html>

Tankas y haikus de J.L. Borges: <http://terebess.hu/english/haiku/borges.html>

Montaje audiovisual con los haikus de J.L. Borges: <http://www.youtube.com/watch?v=2GulSTDfomw>

Montaje audiovisual con haikus de Mario Benedetti: [http://www.slideshare.net/HECTOR\\_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-62440](http://www.slideshare.net/HECTOR_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-62440)



# *La explotación didáctica de los monólogos humorísticos en clase de ELE*

FERMÍN MARTOS ELICHE

JERÓNIMO MORALES CABEZAS

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Granada

## **RESUMEN**

La temática de los monólogos humorísticos nos acerca a una realidad cotidiana que nos pone en bandeja su uso en el aula. Este material presenta la ventaja de ser auténtico y nos permite desarrollar un trabajo versátil con el plus añadido del humor como factor de motivación. Aparecen temas en los que normalmente no pensamos de la realidad cotidiana, temas universales que indican costumbres, temas relacionados con la edad, temas de relaciones de pareja, costumbres masculinas y femeninas, la lengua... cuya potencialidad didáctica debe ser introducida en el desarrollo de la inteligencia cultural del alumno.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo pretende responder a las preguntas que en este mismo congreso nos hicimos cuando definíamos el concepto de inteligencia cultural. En aquella ocasión nos preguntábamos las siguientes cuestiones:

¿Cómo llevar a cabo una práctica para estudiantes extranjeros de español para conseguir ese alto grado de comunicación que debe producirse en niveles C1-C2? ¿Cómo hacer que el plano de la expresión, el plano del contenido y el plano de la interpretación se entremezclen para crear una comunicación ideal? Y sobre todo ¿cómo hacer para que el estudiante de español en su nivel de usuario competente llegue a comprender todos los entresijos del discurso?

## **2. LOS MINIMONÓLOGOS DE EVA HACHE**

El hecho de usar en clase de ELE los minomonólogos más que los monólogos se debe al hecho de la complejidad de discurso. Es un discurso tan rico en los niveles textuales, contextuales y discursivos que llega a ser muy difícil de comprender. La mayoría de los monólogos duran entre 10 y 15 minutos y el bombardeo de referentes es tan complicado que, en mi experiencia, hasta un profesor de español no nativo<sup>1</sup> tenía excesivas dificultades para llegar a la plena comprensión. Pongamos de ejemplo el monólogo titulado “El macho español” de Agustín Jiménez 2. En él aparecen referentes tan complicados como el Fary, el partido del 12-1 de España-Malta, Sánchez Dragó, Luis Aguilé...

.....  
1. Recordamos dando clases en los cursos de metodología del Centro de Lenguas Modernas de la UGR para profesores de español de todo el mundo (cursos del ministerio) cómo ciertos monólogos de Dani Rovira (por ser andaluz) o Agustín Jiménez eran muy difíciles de comprender aún dando las claves de los referentes culturales.

por referirnos exclusivamente al plano de la interpretación<sup>2</sup>. Los minimonólogos son la esencia temporal del monólogo y nos permiten acceder a una temática mucho más variada e incluso una posible integración en el currículum—bien como introducción bien como cierre—. Veamos algunos ejemplos:

*Refranes* – lenguaje popular  
*Soy optimista* – adjetivos de carácter  
*Datos personales* – presentaciones  
*La terrazas de los bares* – cultural-contextual  
*Hablamos demasiado* – idiosincrasia española  
*Dormir la siesta* – costumbres  
*Nuestra pareja no es perfecta* – consejos

Pongamos el ejemplo que elegimos en honor a Ana Botella *Hablar idiomas* que en el currículum nos servirá para hablar de habilidades. Veamos el texto completo:

### ***Hablar idiomas***

*No sé si lo sabéis, pero los españoles somos muy malos básicamente en dos cosas: jugando al beisbol ... (No se nos da... Si veis a alguien con un bate ¡corred!... No, no va a darle a una pelota...) y luego, hablando idiomas. Mira, ...somos perezosos. Hay que admitirlo. Somos perezosos hasta para hablar el nuestro. Te digo, eh... Cuando hace falta una palabra nueva, no sé, un concepto novedoso... no inventamos la palabra, la importamos, la traemos de otro: del inglés. Acoso escolar, bulling; acoso en el trabajo, moving; exceso de venta, overbooking; rotuladores para el diseño gráfico, rooting. Hombre, un poquito de dedicación. No hay manera, no hay manera, no conseguimos aprender idiomas.*

*Bueno, mira los presidentes del gobierno. Bueno, no los miréis porque total, no es más que para pasar vergüenza. No se les entiende cuando salen de viaje, bueno ni cuando salen a Sigüenza, no se les entiende. Y cuando van a una reunión al extranjero. Eso ya... ¡qué bochorno! Que son los únicos con el pinganillo puesto. Dices... ¿qué haces con eso? Que en realidad están escuchando el carrusel deportivo, cómo suena el pi-pi-pi-pi del gol en el Molinón. Te van a pillar Mariano, te van a pillar...*

*No somos vagos con los idiomas... Hasta para traducir las cosas: las traducciones de los aparatos electrónicos. Ni siquiera las traducimos nosotros; las encargamos fuera. Hay gente que lo hace que cobra un dinero y tú cuando se te estropea el chisme, dices voy a leer las instrucciones: “Si usted no escucha por ambas orejas, haga favor de eyacular el disco” ¡qué asco!*

*Sin embargo, mira los extranjeros qué avispados, cómo aprenden el español y los futbolistas en dos patadas. Ya en las entrevistas dicen “siempre he querido jugar en el Real Madrid”. Tío he compuesto, verbo, predicado, en condiciones. “Vente conmigo, rubia” “El más caro”. Se les entiende. A mí me da rabia, oye. Cómo lo chapurrean. Bueno, es verdad que hay algunos casos que... Por ejemplo, Cruyff ¡qué guapo! Cruyff es holandés y lleva 30 años viviendo en Barcelona. El castellano no lo habla, el catalán tampoco lo habla bien y el holandés se le está olvidando. No sé, no sé... la mismísima reina, doña Sofía. Doña Sofía lleva 50 años viviendo en España, aquí al lado en la carretera la Coruña. Oye, pues hay veces que duda, que se traba, que dices pero cómo puede ser. Sofía, pero eso por qué, pues, por algo será porque yo todavía tengo un trabajo.*

.....  
2. Ver su explotación en “Las TICs y la importancia del contexto para la clase de E/LE” La lengua y la cultura en el aula [Recurso electrónico]: español y eslovaco/coord. por María Isabel Montoya Ramírez, 2010, págs. 89-100.

¿Qué elementos del discurso se pueden trabajar en clase? Hagamos una selección:

## A. PLANO DEL ENUNCIADO (EL CÓDIGO):

*1. los españoles somos muy malos hablando idiomas....*

### **Preguntar por la habilidad para hacer algo**

Sabes...

- + SN?  
¿Sabes griego?  
+?  
*¿Sabes tocar la guitarra?*  
¿Sabes.
- ++ SN?  
¿Sabéis algo de inglés?
- ++?  
¿Sabes tocar bien la guitarra?
- ¿Puedes + ?  
¿Puedes pronunciar ese sonido?
- Eres bueno en / para...?  
*¿Son buenos en programación?*
- ¿Tienes facilidad para...?  
¿Tienen facilidad para las lenguas?
- ¿Eres capaz de + ?  
¿Eres capaz de ver una película de tres horas sin levantarte?
- ¿Eres hábil para...?  
¿Eres hábil para los negocios?
- ¿Qué tal se te da...?  
¿Qué tal se les da el bricolaje?
- ¿Se te da(n) bien / mal...?  
¿Se te dan bien los idiomas?
- Estás capacitado / entrenado para...?  
*¿Estás capacitado para asumir tanta responsabilidad?*

### **Expresar habilidad para hacer algo**

Sé...

- ++ SN  
Sabéis mucha informática.  
Pilar sabe un poco de piano.  
No sé nada de árabe.
- ++  
Sé cocinar bastante bien.
- Puedo +  
Puedo ayudarte, si quieres.
- Sé + algo / poco / un poco de + SN  
Sé algo de bricolaje.
- Soy bueno / malo en / para...

- Es muy bueno para las matemáticas.  
No soy bueno en los deportes.
- Soy un genio / desastre para...  
Sonia es un genio para la informática.  
Soy un desastre para los números de teléfono.
  - Lo hago bien / mal.  
Me gusta cocinar y no lo hago mal.
  - Soy (in)capaz de +  
Ha sido capaz de terminar el crucigrama en diez minutos.  
Es incapaz de tomar una decisión.
  - Soy hábil para...  
Es muy hábil para convencer a la gente.
  - Soy (un) negado para / con...  
Soy un negado para los idiomas.  
Soy un negado con la pelota.
  - Tengo facilidad para...  
Tienen mucha facilidad para enseñar y transmitir conocimientos.  
No tiene facilidad para hacer amigos.
  - Se me da(n) bien / mal...  
No se me da mal escribir, pero me falta imaginación.
  - No soy nada / del todo malo...  
Dicen que no soy nada malo contando chistes.
  - No hago nada mal / del todo mal...  
Parece que no hago del todo mal las tartas de queso.
  - No hay quien me gane.  
No hay quien me gane al ajedrez.  
No hay quien te gane contando chistes.
  - Soy (in)competente.  
Son muy competentes coordinando grupos de trabajo, ya verás.
  - Soy (muy) patoso para.  
En general, soy muy patoso para los juegos de pelota.
  - Estoy hecho / Soy un as / hacha / fiero / fenómeno.  
Soy todo un as de la informática.  
Es un hacha en el trabajo.
  - Estoy hecho / Soy un manitas.  
Estoy capacitado / entrenado (como) para...  
No está capacitado para asumir la responsabilidad que exige el puesto.  
Estamos perfectamente entrenados como para responder ante una emergencia en el menor tiempo posible.
  - Es lo mío.  
Sin duda, la informática es lo suyo.  
Lo nuestro no es lo de las relaciones sociales.

## 2. *Somos perezosos....*

### Carácter y personalidad

simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable  
optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante

optimismo, pesimismo, (in)tranquilidad, (im)paciencia

- sincero, (im)paciente, introvertido, vago, travieso, (in)seguro, conservador, hablador, arrogante
- tener sentido del humor
- tener - mucho/poco/mal - carácter
- tener un/ser de - carácter - fuerte/débil/fácil/difícil  
ambición, arrogancia, (in)constancia, cobardía, curiosidad, egoísmo, generosidad, (im)puntualidad, (ir)responsabilidad, (in)sensibilidad, seriedad, (in)sinceridad, ternura, timidez, valentía
- ambicioso, callado, cobarde, constante, curioso, discreto, tacaño, tierno, (ir)responsable, susceptible, apasionado, solidario
- (no) tener - personalidad/carácter/temperamento
- tener un/ser de - carácter - brusco/tranquilo/serio
- tener - curiosidad/ambición
- estar acomplejado, tener complejo - de inferioridad/de superioridad
- no tener dos dedos de frente
- estar como una cabra  
hospitalidad, prepotencia, discreción, austeridad, humildad, indiferencia, susceptibilidad, vulnerabilidad, coraje
- hospitalario, prepotente, versátil, austero, frívolo, humilde, íntegro, hipocondriaco, altruista
- tener doble personalidad
- tener - el corazón de piedra/sangre fría
- tener/carecer de - personalidad/carácter/temperamento/amor propio
- ser - un caradura/un blando/un cielo/un gallina/un lince/un zorro  
carácter/personalidad/temperamento - compulsivo/absorbente/ cambiante/controvertido
- afable, colérico, visceral, repelente, impertinente, borde, chulo
- adoptar/manifestar/externalizar - una actitud/un comportamiento/un talante
- moldear/agriar(se)/dulcificar(se)/fortalecer(se) - el carácter
- ser - un mimado/un señorito/un pelma/un plasta
- ser - de armas tomar/más bruto que un arado/una mosquita muerta

### *B. PLANO DE LA ENUNCIACIÓN (MENSAJE)*

*el pinganillo*

*chapurrear*

### C. PLANO DE LA INTERPRETACIÓN (CONTEXTO Y REFERENTES)

Éste es sin duda el plano de explotación que más dificultad tiene para el estudiante. Los referentes, que fácilmente identificamos como miembros de una comunidad social homogénea, se hacen incomprensibles sino los trabajamos previamente. Para ello nos puede ayudar los diferentes cortes y vídeos de youtube. La selección debe ser cuidadosa y pertinente para los referentes, que en este caso son:

Presidentes del gobierno español (José María Aznar, José Luis Rodríguez Zapatero y Mariano Rajoy). Es un tema muy actual hasta el punto que con fecha de hoy a Mariano Rajoy, después de la reunión con Obama en la Casa Blanca, acompañado de un traductor, una academia de idiomas en Londres le ha ofrecido gratis un curso de inglés. Si buceamos en internet y sobre todo en youtube aparecen numerosos vídeos:

Aunque Aznar habla inglés es inconfundible su acento tejano, influencia del mismísimo Bush



Zapatero ya tuvo sus problemas



Y recientemente Rajoy



Otros temas relacionados con el contexto que se deben trabajar:

El carrusel deportivo  
El Molinón  
El Sporting de Gijón  
Johan Cruiff  
El Real Madrid  
La casa Real y la Reina Sofía.

### 3. CONCLUSIONES

Sin duda estamos ante un elemento discursivo muy rico en matices que debe ser tratado en clase porque nos acerca a la inmediata realidad y es un soplo de aire fresco para los estudiantes que están ávidos de conocimiento de la estructura significativa de lo que les rodea. Mi propuesta es muy abierta pero debe regir cualquier actividad de explotación que quiera integrar el campo cognoscitivo con los nodos de información actualizada. Cualquier minimonólogo de Eva Hache (ya decía que existen unos 150 de la temática más variada<sup>3</sup>) nos permite hacer una integración en el currículum muy interesante. Aconsejo a futuros profesores que quieran introducir este elemento en clase que se use el Plan Curricular del Instituto Cervantes (plano del enunciado) sobre todo en la sección de nociones específicas y generales. Cualquier minimonólogo se puede explotar con actividades secuenciadas partiendo de los tres planos arriba mencionados.

.....  
3. Ver la comunicación presentada por F. Martos Eliche en este mismo volumen.





# *La metáfora lingüística en el aula de ELE*

OCARINA MASID  
Universidad Complutense de Madrid

## **RESUMEN**

Los aprendientes de segundas lenguas suelen evitar la dimensión metafórica de la lengua que aprenden y se inclinan hacia una antinatural literalidad discursiva. La lingüística cognitiva ha demostrado que la metáfora está muy presente en el sistema, no es únicamente una cuestión del lenguaje, los procesos mentales son en gran medida metafóricos y empleamos metáforas cada día constantemente. El objetivo de este taller es demostrar que el tratamiento de las metáforas lingüísticas en el aula de ELE supone un elemento fundamental para el acceso léxico por parte de los alumnos, tanto como componente lingüístico como cultural, que resulta muy rentable y productivo, favoreciendo las destrezas básicas y la competencia comunicativa.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La metáfora ha sido tratada a lo largo de la historia desde prismas tan diferentes como la retórica, la crítica literaria, la filosofía del lenguaje o la literatura. Tradicionalmente ha sido considerada como un mero recurso estilístico y se ha desterrado a la poética. Desde Aristóteles se habla de la existencia de dos tipos de significado: el propio o literal frente al impropio o figurado; y, durante mucho tiempo, se ha mantenido la idea de que el significado figurado es un uso poético del lenguaje que oscurece la realidad. La metáfora se considera una desviación del lenguaje recto, es decir, un alejamiento del uso con el que se corresponden normalmente las palabras que por convención se emplearon para designar una realidad concreta.

Hasta el siglo XIX dos ideas acompañan al concepto de metáfora: la metáfora no enseña nada nuevo y solo sirve como ornamento. Este intento de aislar la metáfora como un mero recurso estilístico llevó incluso a que el racionalismo y el empirismo considerasen que era deseable tener un lenguaje sin metáforas. En el siglo XVIII nace una nueva disciplina, la filosofía del lenguaje, que pretende dar cuenta de las relaciones entre pensamiento, realidad y lenguaje. Locke en *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) manifiesta tesis naturalistas en cuanto a la función del lenguaje, a la que considera representativa de la realidad. Locke vuelve a condenar la metáfora, afirmando que debe suprimirse del lenguaje, que es un abuso verbal que provoca confusiones cognitivas (Locke, 1690: III, X, 34). Se pensaba que a cada palabra le debe corresponder un solo significado.

## **2. METÁFORA: ORIGEN DEL LENGUAJE**

Durante el siglo XIX, con el romanticismo surgen reacciones contra el racionalismo que inspiran un cambio de perspectiva y devuelven el estudio de la metáfora al cam-

po de la filosofía. Se reivindican los aspectos irracionales como contrapunto del ideal de claridad y distinción del lenguaje, se confrontan la capacidad sintética de la imaginación con la analítica de la razón. La metáfora condensa la imaginación que se pone en contacto con la realidad mediante la creación, la fantasía. Se niega de modo rotundo el carácter exclusivamente ornamental de la metáfora y se reivindica el poder creador. Ciertas teorías (Vico, Pascal) afirman que la metáfora es el origen del lenguaje, el instrumento cognitivo mediante el que el hombre asimila la experiencia de la realidad, la carga expresiva de la metáfora la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo inefable.

Según Vico, en el pasado el conocimiento consistía en algo muy próximo a lo que se entiende por metáfora. Se equiparaban los nuevos objetos a la experiencia previa, es decir, al cuerpo y al alma: *la boca del río, la cabeza de la montaña*. De este modo, la metáfora serviría para rellenar las lagunas léxicas y crear una representación del mundo, siendo así un instrumento de conceptualización, una forma de darle nombre a las cosas desconocidas. La metáfora pasa a ser el origen del lenguaje, una herramienta fundamental para comprender el mundo.

Cualquier campo léxico que se amplíe para cubrir nuevos ámbitos de experiencia o nuevas realidades se estructura metafóricamente, es decir, sobre las primeras acepciones (metáforas) se crean, por extensión metafórica, las nuevas acepciones. La metáfora es entonces un medio fundamental para la ampliación de campos léxicos ya que hace que ganen en profundidad inventando aplicaciones nuevas de términos ya existentes aunque pertenezcan a otro campo léxico distinto. Un ejemplo de esto es el término *ratón*: cuando aparecieron los ordenadores había que buscar una palabra que designase el “pequeño aparato manual conectado a una computadora, cuya función es mover el cursor en la pantalla para dar órdenes<sup>1</sup>”, y por similitud física con el animal acabó adoptando el mismo nombre<sup>2</sup>.

### 3. TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA

Aunque hay algunos precedentes con las teorías de Richards (1936) y Black (1962), o incluso con Weinrich (1958/1876) y Ortega y Gasset (1946), que ya anticipan algunos de los principios de la teoría cognitiva de la metáfora, es en 1980 con la publicación de *Metaphors We Live By* de Lakoff y Johnson cuando la metáfora deja de considerarse un mero recurso estilístico para situarse en el centro de la lingüística cognitiva y se considera un recurso cognitivo esencial ya que “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson, 1980: 39).

Es decir, la metáfora es una estructura omnipresente necesaria para conceptualizar la percepción del mundo. La metáfora sirve para explicar o entender las experiencias de

.....  
1. DRAE (2001: s.v. *ratón*).

2. En español adopta el nombre *ratón* por calco semántico con el inglés *mouse* ya que fue en inglés donde se produjo primero el desplazamiento semántico del término.

un ámbito valiéndose de las experiencias de otro ámbito. Hay tantos conceptos, importantes para nosotros, que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (las emociones, las ideas, el tiempo, etc.), que es necesario que los captemos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad (orientaciones espaciales, objetos, etc.). (Lakoff y Johnson, 1980: 156). La estructura de la metáfora se formula como X es Y, de Y se toman los rasgos para proyectarlos sobre X y entenderlo en esos términos.

Lakoff y Johnson hablan de metáforas conceptuales y expresiones metafóricas. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas. El nivel conceptual está formado por metáforas conceptuales y sólo se puede acceder a él a través del nivel lingüístico, que es un reflejo del conceptual y está constituido por expresiones metafóricas que son la evidencia lingüística de las metáforas conceptuales que constituyen el nivel conceptual.

Un ejemplo de metáfora conceptual es EL TIEMPO ES DINERO (X es Y), de la que surgen infinidad de expresiones metafóricas como “He *malgastado* mucho tiempo en esto”, “No *tengo* tiempo para dedicártelo”. La concepción de que el tiempo es algo valioso es propia de las sociedades industriales modernas. Es un recurso limitado que se emplea para alcanzar objetivos y, en las culturas occidentales, es dinero en muchos sentidos: el trabajo se suele pagar por tiempo (por hora, por mes), los presupuestos anuales, las unidades de las llamadas telefónicas, etc. Por lo tanto las actividades básicas cotidianas se estructuran a menudo en torno a esta idea, es decir, se actúa como si el tiempo fuese algo valioso similar al valor del dinero, porque se concibe de esa manera, se entiende y experimenta de esa forma, como si el tiempo fuese un objeto que se pudiese gastar, desperdiciar, invertir o ahorrar. De este modo EL TIEMPO ES DINERO es una metáfora conceptual, es la forma que tiene el pensamiento de concebir, entender y experimentar algo abstracto. No hay una necesidad por la que los humanos deban conceptualizar el tiempo así, es una concepción cultural occidental que no existe en otras culturas. “Me estás haciendo *perder* el tiempo”, “Este artilugio te *ahorrrará* horas”, etc. son la forma de expresar lingüísticamente esa concepción del tiempo, es decir, expresiones metafóricas que permiten al ser humano verbalizar su modo de concebir. De este modo, las expresiones metafóricas son un puente que permite llegar hasta la metáfora conceptual que las sustenta y así acceder al sistema conceptual.

A partir de la misma metáfora conceptual se pueden generar muchísimas expresiones metafóricas convencionales. Se considera convencional una metáfora en la medida en que esta sea inconsciente y no requiera esfuerzo por su arraigo en el sistema conceptual de los miembros de una comunidad lingüística.

Hay diferentes tipos de metáforas, la del ejemplo (EL TIEMPO ES DINERO) es una metáfora estructural. Estas metáforas implican la estructuración de un tipo de experiencia o actividad en términos de otro tipo de experiencia o actividad, es decir, en ellas se proyecta un concepto en términos de otro sistemáticamente. Al hacer la proyección se resaltan unos aspectos y otros se ocultan, por lo tanto, es una proyección parcial que no se ajusta a la realidad. Hay infinidad de ejemplos más: LAS IDEAS

SON PERSONAS (“Sus ideas *vivirán* por siempre”, “Esa teoría debe ser *resucitada*”, “La teoría de la relatividad *dio a luz* una enorme cantidad de ideas en la física”), VER ES TOCAR (“No puedo *quitar* mis ojos de ella”, “Se sienta con los ojos *pegados* a la televisión).

Otro tipo de metáforas son, por ejemplo, las orientacionales. Están relacionadas con conceptos espaciales, no estructuran un concepto en términos de otro sino que organizan un sistema de conceptos con relación a otro: FELIZ ES ARRIBA/TRISTE ES ABAJO (“*Caí* en una depresión”, “Mi ánimo *se levantó*”), EL FUTURO ES DELANTE/EL PASADO ES DETRÁS (“Si *echo la vista atrás* no me arrepiento de nada”, “*Mas adelante* ya veré lo que hago”). No son arbitrarias, tienen su origen en la experiencia física y cultural de oposiciones polares (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, profundo-superficial, central-periférico). Este tipo de metáforas es común a todas las culturas, pero varía entre una cultura y otra la forma de orientar los conceptos y la importancia que se concede a esas orientaciones. En la cultura occidental se concede prioridad a la orientación arriba/abajo y en otras culturas esto puede ser distinto, igual que en la cultura occidental se considera que el futuro está delante del individuo y en otras culturas lo sitúan detrás.

#### 4. LA METÁFORA EN ELE: COMPETENCIA METAFÓRICA

Las metáforas ya no solo se consideran como un mero embellecimiento retórico, sino también un mecanismo que afecta a la manera en que conocemos la realidad, pensamos y actuamos. Por un lado, el sistema conceptual se caracteriza en función de las metáforas, que llegan a impregnar la vida humana y que nos ayudan a comprender el mundo; por otro lado, a través del rastreo del origen de estas, compartidas por un grupo cultural, somos capaces de vislumbrar y comprender de cierta forma su idiosincrasia.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) no reconoce la competencia metafórica; sin embargo, esta competencia se intuye cardinal en la enseñanza de lenguas extranjeras entendida como: “el conocimiento en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico y la habilidad para convertir los esquemas cognitivos en estructuras lingüísticas comunicativas” (Danesi, 2004, Acquaroni, 2008).

El alumno ha de adquirir los conceptos de la lengua extranjera que aprende para poder: hacer lengua, es decir, transponer realidad y pensamiento; hacer con la lengua, interactuar con otros hablantes; e integrar la lengua con otros códigos comunicativos, como por ejemplo los gestos.

Informan de la lengua no solo sonidos, morfemas y relaciones sintácticas, sino también redes metafóricas y conceptuales, ya que la lengua, fundamentalmente, es un sistema cognoscitivo. La tendencia a la literalidad de los hablantes no nativos vuelve el discurso antinatural. No se trata de enseñar al alumno a metaforizar, sino introducirlo en las estructuras metafóricas y en los dominios cognitivos de la lengua meta.

La L1 puede jugar un papel tanto positivo como negativo en la adquisición de las metáforas porque los aprendices de una lengua extranjera ya tienen almacenadas un conjunto de ellas, propias de su lengua materna, que, inevitablemente, dan lugar a una serie de “transferencias metafóricas” (Lamarti, 2011: 33). Los alumnos tienden a traducir al pie de la letra las metáforas de su L1 a un idioma extranjero o trasladar las metáforas convencionales para ellos a otro contexto lingüístico y cultural. De este modo las transferencias pueden ser positivas, cuando las metáforas coinciden conceptualmente con otra metáfora en la lengua receptora, o negativas cuando no existe coincidencia.

Las transferencias negativas pueden ser correctas, pero el problema supera el plano lingüístico para instalarse en el conceptual. Una metáfora de una cultura puede entenderse de una manera diferente en otra cultura. Por ejemplo, *lobo* en español tiene la connotación de feroz, pero en chino esa connotación la tiene el *tigre*, mientras que el *lobo* es lascivo. En las transferencias negativas se produce un trasvase conceptual que vierte en la lengua metáforas y dominios cognitivos ajenos a la lengua y al sistema conceptual nativos lo que hace que en realidad se hable una lengua en términos de otra.

Las metáforas son empleadas como un recurso útil para la extensión, el cambio y la creación del significado de las palabras. Las metáforas ayudan a que el significado básico de una palabra se extienda a un dominio de más allá pero parecido a este. Cuando se enseña la polisemia de las palabras, se puede aprovechar el recurso de las metáforas para explicar la relación entre el significado básico y otras acepciones para facilitar la comprensión y memorización a los estudiantes.

## 5. CONCLUSIÓN

La metáfora no es solo una cuestión del lenguaje: el pensamiento se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje también. Como demuestra la teoría cognitiva de la metáfora, la metáfora lingüística está muy presente en el léxico general del español, no como fenómeno excepcional y aislado, sino constante en la lengua. Se presta escasa atención en las aulas de ELE a la enseñanza de la metáfora lingüística cuando parece evidente que si es imposible hablar sin metáforas también lo es aprender una lengua sin ellas. No enseñar la metáfora dificulta la comprensión, ya que supone un elemento fundamental para el acceso léxico, favorece el desarrollo de las competencias comunicativas y de las destrezas básicas, no solo como componente lingüístico sino también cultural ya que informa de la idiosincrasia de una determinada comunidad.

## 6. SECUENCIA DIDÁCTICA

**Destinatarios:** Estudiantes de nivel B2, en contextos de inmersión y no inmersión.

**Destrezas:** Comprensión y expresión escrita.

**Tiempo de realización:** 3 horas

**Material necesario:** Fotocopias de la actividad.

**Objetivos:** Desarrollar en los alumnos la competencia metafórica y mejorar su competencia comunicativa.

## Calentamiento

Entre todos vamos a pensar en un viaje en tren ¿Qué palabras os vienen a la mente?  
¿Con qué palabras podemos relacionarlo?

## Lectura

Ahora vamos a leer un fragmento de un texto<sup>3</sup> sobre un viaje en tren, veamos si aparecen algunas de las palabras de nuestra lista:

*Es un viaje en tren repleto de embarcos y desembarcos, salpicado de accidentes, sorpresas agradables en algunos embarcos, y tristeza en otros. Al nacer, nos subimos al tren y nos encontramos con algunas personas que creemos que siempre estarán con nosotros en este viaje: nuestros padres. Lamentablemente la verdad es otra. Ellos se bajarán en alguna estación dejándonos huérfanos de su cariño, amistad y su compañía irremplazable, pero esto no impide que se suban otras personas que serán muy especiales.*

*Llegan nuestros hermanos, nuestros amigos y nuestros maravillosos amores. De las personas que toman este tren, habrá las que lo hagan como un simple paseo, otros que encontrarán solamente tristeza en el viaje, y habrá otros que circulando por el tren, estarán siempre listos para ayudar.*

*Muchos al bajar, dejan un vacío permanente; otros pasan tan desapercibidos que ni siquiera nos damos cuenta de que desocuparon el asiento.*

*Algunos pasajeros muy queridos para nosotros se acomodan en vagones distintos al nuestro. Por lo tanto, se nos obliga a hacer el trayecto separados de ellos. Durante el viaje podemos recorrer con dificultad nuestro vagón y llegar a ellos, pero lamentablemente, ya no podremos sentarnos a su lado pues habrá otra persona ocupando el asiento.*

*No sabremos jamás en qué estación bajaremos, mucho menos donde bajarán nuestros compañeros, ni siquiera el que está sentado en el asiento de al lado.*

*Hagamos que nuestro viaje sea tranquilo, que haya valido la pena. Hagamos tanto, para que cuando llegue el momento de desembarcar, nuestro asiento vacío deje bonitos recuerdos a los que continúan el viaje.*

¿De qué viaje crees que habla el texto? ¿Por qué?

## Actividades

1. Siguiendo con la idea de LA VIDA ES UN VIAJE, intenta completar las siguientes frases con las palabras del recuadro:

Desviarnos	parar	busques el camino
Paso a paso	tropezarás	dejan huella
Callejón sin salida	llegar al final	Marcha atrás

1. Tenemos que intentar no \_\_\_\_\_ de nuestros objetivos.
2. No tengo más opciones, estoy en un \_\_\_\_\_.
3. Es necesario que \_\_\_\_\_ para conseguir lo que quieres.
4. Pedro ha tomado su decisión y ya no puede cambiarla, no hay \_\_\_\_\_.

.....  
3. Este fragmento es una adaptación de un texto que circula por Internet, cuya autoría ha sido atribuida a diferentes escritores sin aclararse definitivamente a quien pertenece.

5. Ahora no puedes \_\_\_\_\_ debes \_\_\_\_\_ de lo que has empezado.
6. Tienes que ir \_\_\_\_\_, si no lo haces poco a poco nunca conseguirás terminarlo.
7. Seguro que en tu trabajo \_\_\_\_\_ muchas veces, pero tienes que saltar los obstáculos.
8. Las personas más importantes son las que \_\_\_\_\_ en tu vida.

2. Con tu compañero intenta relacionar las siguientes frases con las ideas de los cuadros. Puede haber más de una frase por cada idea.

Feliz es arriba/triste es abajo	Una discusión es una guerra
---------------------------------	-----------------------------

Bueno es arriba/malo es abajo	El amor es una guerra	El tiempo es dinero
-------------------------------	-----------------------	---------------------

- a. Tus afirmaciones son **indefendibles**.
- b. Juan **ha caído** en una depresión.
- c. Nunca le **he ganado** en una discusión.
- d. Este aparato **te ahorrará** horas de trabajo.
- e. Juan ha logrado **conquistar** a María.
- f. La **alta** calidad de sus productos les ha hecho millonarios.
- g. No **pierdas** más tiempo haciendo eso.
- h. **Destruí** sus argumentos.
- i. Al recibir la noticia **se me levantó** el ánimo.
- j. **He invertido** mucho tiempo en esta relación.
- k. La situación ha llegado al punto más **bajo**, peor no puede ser.
- l. Ella **luchó** por él, pero la relación se terminó.
- m. Atacó sus **puntos débiles**.

### Reflexión

El amor es una guerra	El tiempo es dinero	La vida es un viaje
-----------------------	---------------------	---------------------

¿Existen expresiones equivalentes en tu lengua? ¿Se relacionan con las mismas ideas?  
¿Cuáles te han parecido más interesantes?

### Actividad final

Escríbele una carta a un amigo utilizando las expresiones que has aprendido u otras que se te ocurran sobre estas ideas:

Ejemplo:

*Querida María:*  
*¿Cómo estás? Han pasado unas semanas desde mi última carta, pero desde que estoy en España invierto todo mi tiempo en estudiar. Estoy aprendiendo mucho y paso a paso conseguiré mis metas.*



*¿Sueles ver a Juan? Lo echo mucho de menos. Estos meses separados están siendo difíciles, pero los dos hemos luchado mucho por nuestra relación y estoy segura de que todo saldrá bien. Intento no desviarme del objetivo por el que estoy aquí y pienso que pronto volveré a casa y estaremos juntos...*

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ARISTÓTELES: *Poética*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra (1974), Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES: *Retórica*. Edición de Francisco de P. Samaranch (1968), Madrid: Aguilar.
- BLACK, M. (1966): *Models and metaphors*, [traducción al español de Victor Sánchez de Zavala], Madrid: Tecnos.
- BUSTOS GUADAÑO, E. (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya-Instituto Cervantes-MEC, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- DANESI, M. (2004): *Metáfora, pensamiento y lenguaje*, Sevilla: Kronos.
- GARCÍA, S.M. y M.L. REGUEIRO (2012): *El mundo de la palabra. Estudios gramaticales XIII*, Mar del Plata: Editorial Martín.
- GECK, S. (2000): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español*, Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Traducción al español de Carmen González Marín (1986), Madrid: Cátedra.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1987): «La estructura metafórica del sistema conceptual humano», en D. Norman (ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós, 233-248.
- LAMARTI, R. (2011): *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE*, TFM, Universidad de Barcelona.
- LOCKE, J. (1690): *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, [ed. 2005].
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946): «Las dos grandes metáforas», en *Obras completas*, vol. II, Madrid, *Revista de Occidente* (1924), 379-392.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* (22ª edición), (DRAE), [en línea], <http://www.rae.es>
- RICOEUR, P. (1975): *La métaphore vive*, traducción al español de Agustín Neira (1980), Madrid: Cristiandad.
- WEINRICH, H. (1976): *Sprache in Texten*, traducción al español de Francisco Meno Blanco (1981), Madrid: Gredos.



# *Propuestas prácticas para el uso en el aula de C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico anotado lingüísticamente)*

CARLOTA NICOLÁS MARTÍNEZ  
Università degli Studi di Firenze

## RESUMEN

El objetivo del taller es enseñar a utilizar, para las clases de ELE, las sesiones de audio y transcripción contenidas en C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente).

- Se experimentará el uso del audio y de la transcripción para ampliar áreas del conocimiento lingüístico: la ortografía, la prosodia y algunas estrategias discursivas.
- Se analizarán aspectos concretos del habla como las suspensiones retóricas y los reinicios.
- Se mostrará cómo se ha seleccionado con ayuda de las listas de frecuencias el léxico de cada sesión que se puede considerar prominente para el aprendizaje.
- Se enseñará el acceso y la utilización de las funciones comunicativas anotadas en las transcripciones de C-Or-DiAL.

## I. INTRODUCCIÓN AL USO DIDÁCTICO DE LA TRANSCRIPCIÓN

Lo primero que se debe saber es que C-Or-DiAL se puede usar bajado sus archivos de audio y transcripción gratuitamente de [http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index\\_html/C-Or-DiAL/](http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index_html/C-Or-DiAL/). Se puede además consultar el libro (Nicolás Martínez, 2012a) para obtener información sobre este corpus<sup>1</sup>.

El primer objetivo de en este artículo es subrayar que el uso del C-Or-DiAL es válido para sensibilizar la percepción auditiva hacia el español oral. Se ha comprobado que hacer transcripciones es un método de enseñanza óptimo para aprender a escuchar y además para conocer muchos aspectos de la lengua oral. La transcripción es un ejercicio de análisis perceptivo que da como fruto una representación ortográfica (las palabras transliteradas escritas según su correcta ortografía) y prosódica (usando las

.....  
1. Algunos datos de C-Or-DiAL: Contiene 120.000 palabras transcritas, casi 11 horas de grabaciones. Subdivididas en 240 sesiones de texto y audio, cuya duración es de: 50% de entre 2 y 4 minutos; 10% de más de 4 minutos (hasta 8 máximo); 30% de menos de 2 minutos (hasta 30 segundos). Los archivos de texto de la transcripción están precedidos de cabecera con datos y metadatos; los archivos de audio son de alta calidad en formato wav. La transcripción es: ortográfica; con etiquetado prosódico; con anotación de las funciones comunicativas. Es por lo tanto un corpus de lengua oral espontánea para la investigación y la enseñanza.

Conviene saber esto sobre el número de sesiones de cada tipología y su duración global en C-Or-DiAL:

- 15 sesiones de diálogos con dos participantes: 30:28 minutos.
- 68 sesiones de conversaciones con más de dos participantes: 2:30:06 horas.
- 120 sesiones de entrevistas con una sola pregunta inicial: 5:35:07 horas.
- 12 sesiones de charlas sobre temas específicos: 32:27 minutos.
- 4 sesiones de conversaciones con finalidad predeterminada: 09:31 minutos.
- 10 sesiones de conversaciones en el lugar de trabajo: 30:27 minutos.
- 3 sesiones de conferencias: 09:39 minutos.
- 8 sesiones de clases: 15:42 minutos.

etiquetas prosódicas). Se ha experimentado que el uso de C-Or-DiAL, además de para la práctica de la comprensión oral, lleva a los estudiantes a entrar en contacto con otras áreas importantes del conocimiento, como se verá a continuación.

## 2. EJERCICIOS PRÁCTICOS COMENTADOS DE ¡PON EL OÍDO!: LAS ETIQUETAS

El primer objetivo de este artículo es mostrar la validez del uso de C-Or-DiAL con concretos ejercicios que se pueden encontrar en el libro gratuito *¡Pon el oído!*<sup>2</sup>.

En el momento en el que se entra en contacto con estas grabaciones se pone de manifiesto el permanente objetivo del uso de C-Or-DiAL que es sensibilizar al estudiante a escuchar<sup>3</sup>.

El primer trabajo que se propone es la transcripción<sup>4</sup> como ejercicio de aprendizaje de la ortografía y de la prosodia.

Mediante la escucha del audio de los siguientes tres fragmentos de sesiones de C-Or-DiAL se puede reconocer el valor de estas etiquetas: // - ? - ... - / - ¿.

\*ALV: el despacho Uría / pues [/] pues también era un despacho pequeño / y hoy tiene cuatrocientos abogados //

entr\_37\_PUES\_AHI\_QUE\_FUI.mp3

\*BRI: y / en cuanto rasques / ha habido muchas infancias difíciles //

\*CAR: claro //

\*BRI: / o sea que ¿ quién no tiene una infancia difícil ?

dial\_04\_INFANCIA\_DIFICIL.mp3

\*LUC: ¿ pero mañana a qué hora vienes a casa ? ¿ a comer ?

\*PED: ¡ay! Lucía no seas plastifina //

\*LUC: ¿ a comer ? vienes a comer mañana //

\*PED: sí vengo pronto ¿ qué quieres / que vayamos mañana a eso ?

\*LUC: sí // porque es que ahora ...

conv\_53\_PUEBLIN\_AGRADABLE.mp3. p.22

Las tres primeras (// - ? - ...) son las de final de enunciado y las dos últimas (/ - ¿) son de delimitación de grupo tonal no final de enunciado, es decir final de unidad prosódica no terminal.

En este primer contacto con una transcripción de C-Or-DiAL se pone de manifiesto que es una transcripción ortográfica que respeta perfectamente las normas de ortografía por lo que al léxico se refiere, y que, justo porque respeta las normas de

2. Se han elegido ejercicios representativos, no se ha podido mostrar el modo progresivo y elíptico en el que se estructuran los ejercicios de *¡Pon el oído!* por falta de tiempo.

3. "El objetivo de este libro es enseñar a los alumnos los rasgos principales de la lengua oral para que al habituarse a analizarla, y al conocerla mejor, se sirvan de ella, como fuente de aprendizaje, en las muchas ocasiones en las que estén en contacto con hablantes de español. El objetivo por lo tanto está descrito en el título, se le pide al alumno: "Pon el oído" para mejor aprender español." p. 6.

4. Lo fundamental de la transcripción se ha explicado de modo rápido y deductivo sin usar el detallado proceso didáctico que se hace en *¡Pon el oído!*

ortografía no quiere confundir a los alumnos poniendo signos de puntuación para delimitar lo que son unidades prosódicas<sup>5</sup>. Es, por lo tanto, una transcripción ortográfica respecto al léxico y prosódica respecto a la articulación de la información<sup>6</sup>.

Para saber cuál es el valor y el uso de estas mismas etiquetas al alumno que usa *¡Pon el oído!* se le dan informaciones en recuadros como este:

Mejor saber

Cualquier texto oral tiene un sistema de demarcación, que también se puede considerar un modo de estructuración, que todo hablante reconoce. Podemos considerar que las unidades de estructuración de la lengua oral son unidades prosódicas.

Se puede percibir con el oído cuál es el final de un enunciado.

[...]

Enunciados interrogativos etiqueta ? signo de interrogación.

Enunciados de suspensión retórica etiqueta ... tres puntos

Final de enunciados de todos los otros tipos con la etiqueta // dos barras. p.23.

## 2.1. LAS INCIDENCIAS DISCURSIVAS

Se observan estos dos fragmentos de sesiones del corpus para deducir la función de estas etiquetas: < > [/] [//] [///] &\_\_ xxx yyy. Se da también una línea de comentario, encabezada por %, que sirve para entablar una discusión con los alumnos.

\*CAR: sí // sí sí // yyy

\*ALV: vale / pues / vamos a ver / yo &eh estudié &eh los estudios del bachillerato medio / del bachillerato superior / hasta el año mil novecientos setenta y siete / ya en el año mil novecientos setenta y siete / que fue mi último curso &eh del [//] lo que se llama [//] se llamaba % corrección en la forma

entonces Curso de Orientación Universitaria / < el C.O.U. > //

\*CAR: < C.O.U. > //

% CAR colabora con lo que dice ALV, proponiendo la palabra que en este caso coinciden

\*ALV: / &eh ya elegí &eh tres materias que &m de alguna manera orientaban [//] me orientaban

% corrección en la forma

.....  
5. En *¡Pon el oído!* se orienta al profesor en apartados denominados "COMENTARIOS PARA EL PROFESOR". Citamos uno de estos comentarios respecto a la cuestión de la puntuación: "El objetivo es que los alumnos reconozcan **diferencias entre lengua escrita y lengua transcrita**.

La **lengua escrita** cuenta con los signos de puntuación cuya funciones son:

"Sus funciones [de los signos de puntuación] son marcar las pausas y la entonación con que deben **leerse** los enunciados, **organizar el discurso** y **sus diferentes elementos** para facilitar su comprensión, **evitar posibles ambigüedades** en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto "citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.—." <http://lema.rae.es/dpd/?key=puntuación> (la negrita es mía).

La **lengua transcrita** tiene etiquetas para así conseguir una mejor **representación** de la lengua oral. La transcripción no es puntuada según las reglas de la escritura.

Este es un **primer paso** para comprender que entre la lengua oral (que debe ser escuchada y no leída en la transcripción) y la lengua escrita hay grandes diferencias." p.17-18.

6. En la introducción de *¡Pon el oído!* se dice: "Enseñar a los alumnos a etiquetar las transcripciones lo que implica reconocer el valor representativo de las etiquetas y hacer un **análisis prosódico** de lo que se oye (Unidades 2-8). Al etiquetar el alumno también reconoce la **estructura de la lengua oral**: los cambios de turno, los enunciados y las unidades que los componen (Unidades 2-5)." p.5.

hacia los estudios superiores de Derecho // &eh elegí la Geografía Económica / la Historia y la Filosofía como asignaturas optativas dentro de las que [//] del elenco que yo tenía /

% ALV corrige la forma para mayor especificación

\*CAR: &mm sí // EMPIEZO

cabo proyectos muy importantes de forma individual / Jose Andrés Bello / Alfonso Reyes / pero / uno de los &mm criterios que nos han guiado fundamentalmente / ha sido establecer / estrategias / y sinergias &eh / como se dice un poquito ahora &mm / establecer complicidades / con las Comunidades Autónomas / con los Ministerios / con las Instituciones de Memoria / los Ateneos / para llevar a cabo de todo tipo de bibliotecas virtuales / para lograr digitalizar en colaboración entre varias instituciones / estos fondos / fundamentales para la cultura &eh española en el mundo // uno de los mayores problemas que tiene internet para lo hispano / es &eh la presencia / &eh / no &mm &eh &com / que no se corresponde / con la importancia del número de hablantes / y con la importancia de la cultura / del español en la lengua // SINERGIAS

Para saber mejor saber la función de estas etiquetas se da una breve denominación y descripción:

< > Solapamiento.

+ Abandono de turno.

&estup &mm &eh &ah: Vocalizaciones o apoyos vocálicos, fragmentos de palabras y palabras extranjeras.

yyy Sonidos lingüísticos: Sonido con significado en el contexto porque aporta algo a la comunicación, como risas, golpes para marcar el énfasis en la mesa, etc.

[/] Repetición total del material lingüístico.

[//] Reformulación formal del material lingüístico.

[///] Reinicio con abandono del proyecto informativo anterior.

xxx Fragmento ininteligible: Sonido que no puede ser transcrito por ser incomprendible.

hhh Sonidos no lingüísticos: Sonidos ambientales, independientes del discurso, como el paso de una ambulancia, un teléfono que suena, una tos, etc.

Estas etiquetas<sup>7</sup> corresponden a importantes estrategias discursivas que hemos llamado incidencias del discurso. A partir de la observación atenta con los alumnos de las incidencias presentes en EMPIEZO y SINERGIAS se extraen algunas enseñanzas y conclusiones. Se dividen las incidencias en dos grandes grupos: las que incluyen las vocalizaciones, reformulaciones y repeticiones, más ligadas a la toma tiempo y mejora del discurso, y las de abandono, solapamiento y reinicio, más ligadas a lo la estructuración del discurso.

La comparación de estas y otras sesiones se encuentra en *¡Pon el oído!*

En el apartado de la corrección se hacen de varios comentarios como este:

.....

7. Salvo estas tres: xxx, hhh y &\_\_ ante palabras extranjeras.

## Corrección

Parece claro que ALV usa las reformulaciones y los fragmentos de palabras en su elaboración del discurso mucho más que XAV. Ambos utilizan las vocalizaciones para coger tiempo, y como se ve XAV habla más deprisa ya que no busca tanto como ALV la palabra o la forma justa.

XAV en cambio usa a menudo sonidos que le dan un mínimo espacio de tiempo mientras este tipo de sonidos no están presentes en el habla de ALV. p.81.

Tras el recuento de estos fenómenos en distintas sesiones<sup>8</sup> se reconocen como estrategias comunicativas diferentes que utilizan los hablantes, a partir de las cuales se pueden suponer las causas y los efectos que producen en el interlocutor. Esto lleva a relacionar estas incidencias con puntos de vista de la comunicación como son el papel de los hablantes, el tipo de situación en la que se da y la participación más o menos activa de los interlocutores; estos aspectos son caracterizadores del texto, llegar a ellos a través de un análisis de las incidencias hace que quede más fijada en la mente del estudiante la existencia de estas etiquetas y de sus funciones. Además la elección por parte de los hablantes de una u otra estrategia comunicativa invita al estudiante a que reflexione sobre sus propias estrategias discursivas y que sea más consciente de las consecuencias que puede tener el uso de unas u otras. De alguna manera considerará las sesiones de C-Or-DiAL como modelos de usos de estrategias discursivas según las incidencias utilizadas. El estudiante de ELE al observar estos fenómenos del español espontáneo comprende que todo hablante aunque sea nativo y esté en una situación muy relajada utiliza estas estrategias para comunicar y aunque pueden disturbar en parte la comunicación se cuenta con ellas y es imposible que no se den en mayor o menor medida.

## 2.2. RETÓRICAS: PREGUNTAS Y SUSPENSIONES

Una vez que se sabe cuál es la función de todas las etiquetas que se han usado en la transcripción de C-Or-DiAL se proponen otros ejercicios que demuestran lo mucho que se puede aprender trabajando con estas sesiones.

Como ejemplo reproducimos un fragmento de una sesión de C-Or-DiAL, con comentarios, para estudiar las suspensiones retóricas<sup>9</sup> y las preguntas retóricas<sup>10</sup>; citamos algunas de las preguntas que se han hecho para orientar al alumno.

8. Además del recuento de las etiquetas en tres sesiones en *Pon el oído!* se hacen preguntas muy detalladas como estas: "Se escriben algunas consideraciones sobre las diferencias entre los turnos de CAR y los de ALV.

Se proponen hipótesis sobre la causa de cada solapamiento.

Se describe la supuesta razón del uso de los apoyos vocálicos &\_\_\_\_\_ y de las reformulaciones [//] de ALV. p. 65.

O se hace esta propuesta de puesta en común:

"Discusión para intentar establecer si se pueden considerar todas estas incidencias como variantes de la misma estrategia comunicativa cuyo objetivo es conseguir alcanzar una mayor corrección en la creación del discurso." p.78.

9. Para ayudar al estudiante se puede usar la definición de la etiqueta () usada para marcar el final de unidad tonal de enunciado con suspensión: Se han considerado suspensión retórica los finales de enunciado en los que el interlocutor deja el enunciado abierto sin especificar todo su contenido. Se da por supuesto que el oyente es capaz de extraer todos los contenidos que quedan en el aire de modo inductivo, ya que tiene suficiente información para completar así lo no dicho. No se trata de una simple lista no acabada de elementos, sino de una serie de pensamientos, ideas, informaciones, juicios, etc., que el hablante obliga al oyente a incluir en su discurso sin hacerlo él explícitamente.

La suspensión retórica es un final de enunciado que se realiza mediante el abandono intencionado que lleva a claras implicaturas." (Nicolás Martínez, 2012a: 154).

10. La pregunta retórica no está representada por las etiquetas prosódicas, se ha anotado en las transcripciones como una de las funciones comunicativas; se pueden ver en la página de C-Or-DiAL como: 6.8 *Introducir el tema del relato y reaccionar.*

Se describen las cuatro suspensiones retóricas que hay en la sesión, para hacerlo es útil responder a estas preguntas sobre el hablante:

¿RAF ha dejado en suspensión el enunciado al no finalizar una enumeración?

¿RAF ha dicho cuanto quería y además se invita al hablante a que interprete a su manera lo que se ha dicho?

¿RAF ha dicho lo que quería decir y ha dejado sin decir lo que siente a propósito de su afirmación aunque por el tono se puede deducir claramente? p. 93.

\*RAF:/ pero poco a poco la figura del psicoterapeuta / ya sea psicólogo clínico / ya sea médico / ya sea incluso psiquiatra / se ha empezado a hacer más conocida / yyy y hoy en día pues prácticamente sería una rareza

preguntar a alguien en la calle / sabe usted lo qué es la psicoterapia o qué hace un psicoterapeuta / y que dijera no tengo una idea de qué me está hablando // **entonces ¿ he visto yo cambiar a la sociedad durante estos diecisiete años / que llevo trabajando en este ámbito / que además está muy en contacto con la sociedad ? yyy sí //**

**% Pregunta retórica con fuerte entonación interrogativa**

sí / yo creo que se ha concluido el proceso de incorporación masivo de la mujer al trabajo / eso es un cambio importante / yyy se ha concluido / quiero decir que se ha [/] se ha normalizado ¿no? // &eh +

**% Interrupción del interlocutor para hacer una pregunta**

\*CAR: ¿ y eso cuánto influye en tu trabajo ?

**% Pregunta no retórica para obtener una respuesta del interlocutor**

\*RAF: pues influye mucho / porque la figura de la madre que se ocupa de los niños ha desaparecido // es decir / es una reliquia / del pasado // una mujer que tiene hijos y se queda con ellos en casa / y se dedica a la crianza / a cuidarlos / a enseñarlos / a acompañarlos / recogerlos en clase / eso ya no ...

**% Suspensión que puede ser considerada una auto interrupción, es una suspensión que ha iniciado con una pregunta y que propone alternativas de respuestas al interlocutor. Suspensión enumerativa e informativa**

**% Suspensión expresiva e informativa**

\*CAR: y eso ¿ en qué [/] qué [/] qué influye en tu trabajo ? o sea ¿ qué [/] qué [/] qué consecuencias tiene en tu [/] en tu trabajo / en la terapia o en el ...

\*RAF: yyy

\*CAR:/ o son ellas las que tienen que venir / o son los hijos / o son yyy ...

**% Pregunta abierta y con propuesta de varias alternativas de respuesta**

**%Suspensión en la lista de alternativas que puede completar el interlocutor con su propio conocimiento de la cuestión. Suspensión enumerativa**

\*RAF: yyy viene todo el mundo / es decir de alguna forma yo creo que / yyy / al [/] al irnos apartando de los roles tradicionales que cumplían hombres y mujeres / entrar en una etapa de transición donde está por definirse **qué hace un hombre hhh y qué hace una mujer / y qué hacen unos padres / si se puede añadir /**

**% Pregunta retórica sin etiqueta interrogativa quizás debido a que es una interrogativa indirecta**

&eh / eso ha desembocado en una situación de [/] de confusión /

EN\_ESTOS\_DIECISIETE\_AÑOS

### 3. SOBRE EL LÉXICO PROMINENTE O NO PROMINENTE

Se ha hecho un estudio y anotación del léxico de cada sesión de C-Or-DiAL<sup>11</sup> extrayendo la lista de frecuencias de las formas de un corpus oral de referencia de un millón doscientas mil palabras y la lista de frecuencias de las formas de C-Or-DiAL. Las formas que coincidían de estas dos listas se han considerado el léxico prominente y se han evidenciado estas palabras en todas las sesiones de C-Or-DiAL para facilitar al profesor su identificación en las sesiones que utilice para su clase. El profesor puede que se quiera centrar en las palabras no prominentes que son las que dan identidad al texto pues por su extrañamiento le dan su carácter temático, son palabras que suelen tener relación entre ellas llegando en algunas ocasiones a pertenecer al mismo campo de interés; con estas palabras se pueden hacer ejercicios de inferencia y transferencia muy adecuados al estudio del vocabulario (Izquierdo Gil, 2005: 110). En otros momentos del trabajo didáctico el profesor puede querer ignorar esas palabras menos prominentes y querer solo trabajar con las prominentes que podemos considerar más estable atemáticas y cuyo conocimiento resulta de gran rentabilidad pues tienen una cobertura del 90% del léxico con tan solo 1230 formas más sus variantes morfológicas.

Mostramos un fragmento de transcripción de C-Or-DiAL en la que se han marcado no solo las formas prominentes y las no prominentes sino también otras dos categorías que se explican a continuación y que están también marcadas con variaciones de tipos gráficos. Las transcripciones así marcadas (marcas léxicas) se publicarán en la página de C-Or-DiAL este año.

\*MAI: y este verano *tu*vimos en casa a una **JAPONESA** / una **CRÍA** de **veintiún** años / vino a casa [//] había estado tres meses en **Sevilla** / *estudiando* español // nos **aparece** / fuimos a *buscarla* a la **estación** de [/] de **autobuses** / te **aparece** una **JAPONESITA** así *jovencísima* con un **MALETÓN** / con su ordenador **PORTÁTIL** / con el que &mm se **comunicaba** con su familia claro tal // dices pero esta chica / aquí / en **España** / primero a **Sevilla** /luego se viene a [/] a Madrid / a casa de un amigo / que le decía a **RAMÓN** / pues porque somos gente **DECENTE** / pero es que puedes **ATERRIZAR** < en casa de un > ...

\*PIZ: < yyy claro > //

\*ANG: < en cualquier &sit > //

\*MAI: / se **conocían** de un **foro** en el que hay españoles que *estudian* **JAPONÉS** / y **JAPONESSES** que *estudian* español / un **foro** de **Internet** /

\*PIZ: ya //

\*MAI: / ¿ sabes ? y dices / y de pronto *cogen* la **MALETA** / y se < colocan en el otro lado del mundo > /

Explicación de marcas tipográficas:

- No tienen ninguna marca gráfica las palabras prominentes, es decir las de la lista de 1230.
- En *cursiva* las palabras que son variantes morfológicas de las primeras 1230 formas de la lista de prominencia. Se pueden considerar también prominentes pues son solo variantes.
- En **negrilla** se han señalado las palabras que tienen una cobertura del 90% del léxico:

.....  
11. El uso de las transcripciones con marcas léxicas no se ha utilizado en; *Pon el oído!* pues es un trabajo posterior.

son de la lista de 5007 del corpus de referencia o están entre las 1453 formas de la lista de C-Or-DiAL pero que no estaban en la lista de 1230 de intersección de ambas listas.

- Están en **MAYÚSCULAS en negrilla** las palabras que no están ni entre las 5007 primeras formas más frecuentes del corpus de referencia, ni entre las 1453 formas más frecuentes del corpus C-Or-DiAL, es decir no pertenecen al 90% de las palabras o del léxico global más usado en ambos corpus.

#### 4. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Por último se muestra el uso que se puede hacer con las funciones comunicativas anotadas en las transcripciones de C-Or-DiAL<sup>12</sup>. Se ha explicado cómo se pueden extraer las transcripciones que tengan la función seleccionada en la lista de funciones comunicativas de la *Búsqueda Avanzada* de la página de C-Or-DiAL. En la cabecera de cada transcripción se han incluido líneas de metadatos, como la que reproducimos abajo, que corresponden a las funciones comunicativas anotadas en el texto. En el ejemplo se han puesto en negrita los nombres de las funciones comunicativas que corresponden a la capítulo 4 *Influir en el interlocutor* del *Plan* que también se han evidenciado en la transcripción.

@Archivo: con\_04\_COME\_CON\_LA\_BOCA\_CERRADA

@Funciones comunicativas: 1.1 identificar, 1.2 pedir información, 1.3 dar información, 2.2 dar una opinión, valorar, 2.13 expresar certeza y evidencia, falta de certeza y evidencia, posibilidad, 3.11 preguntar por el estado de ánimo y sentimientos y expresar estados de ánimo y sentimientos, 3.30 preguntar por sensaciones físicas y expresar sensaciones físicas, **4.1 dar una orden**, **4.2 pedir un favor, pedir ayuda**, **4.13 proponer y sugerir**, **4.22 prometer y comprometerse u ofrecerse para hacer algo**, **4.26 preguntar por obligación y necesidad y expresar obligación y necesidad o falta de obligación o de necesidad**, 5.12 agradecer y responder a un agradecimiento

\*LAU: mira sí / sí tiene solución // hhh

\*CAR: 2.13 no // no no / eso no sale // eso puedes estar segura de que no sale 2.13 // yo decía / esa [//] **4.26 no / ahí hay que poner un papel blanco 4.26 //**

\*LAU: esto //

\*CAR: **4.13 pero eso / alrededor de esta ¿ que quién es ? Lucía // pues a Lucía la ponemos en otro sitio < y ahí [//] no > 4.13 +**

\*LUC: 1.3 < no > / que esa no soy yo 1.3 //

\*CAR: ¿ 1.2 ese quién es ? ¿ yo 1.2 ?

\*LUC: no //

\*LAU: 1.1 Carmen 1.1 //

\*LUC: 1.1 es esta 1.1 //

\*CAR: 1.1 esa es Carmen 1.1 //

\*LUC: esa es Carmen mi cuidadora //

.....  
12. Sobre las funciones comunicativas se ha explicado en el libro publicado (Nicolás Martínez, 2012<sup>3</sup>: 60-67): "Para hacer la lista de las funciones usada en C-Or-DiAL (ver Glosario de las Funciones Comunicativas) no se ha eliminado ninguna de las funciones presentes en el Plan Curricular, tan solo se han agrupado en funciones más amplias. Mantener una huella de todas las funciones descritas en el Plan tiene como objetivo poder realizar futuros estudios entre los ejemplos propuestos en el Plan Curricular y las funciones comunicativas anotadas y por tanto documentadas en C-Or-DiAL".



- \*LAU: yo la voy a dibujar a Lucía //
- \*CAR: ¿ 4.2 oye me traéis algo / una cosita para ponerme por &s la espalda ?
- \*LUC: no //
- \*CAR: / mi jersey incluso 4.2 // < lo pongo > ...
- \*LUC: 4.22 < no / te voy a traer > una manta muy
- \*CAR: &mm
- \*LUC: / agustita 4.22 //
- \*CAR: ¿ muy ? ¿ agustita ?
- \*LUC: 4.22 &mm a ver que te la pongo yo / como yo estoy a gusto a veces 4.22 //
- \*CAR: a ver // una manta agustita // qué gusto //
- \*LUC: sí claro que / ella tiene que estar ...
- \*CAR: 3.30 &mm como si fuese un ... ¡ay! qué bien / tengo frío [//] tenía frío 3.30 // 5.12 muchas gracias hija 5.12 // 2.2 pues ya comiendo y con una mantita / es otra cosa ¿verdad? 2.2 //
- \*LUC: 4.22 espera / te la voy a poner mejor 4.22 //
- \*CAR: bonita // bonita // 5.12 muchas gracias 5.12 // # 4.1 come con la boca cerrada tú / que se te ve lo que tienes dentro 4.1 //
- \*LAU: ¿ 1.2 está comiendo 1.2 ?

La extracción con la *Búsqueda Avanzada* permite al profesor obtener un buen número de casos reales de lengua espontánea de las funciones comunicativas elegidas en situaciones y contextos diferentes. Estos ejemplos del habla son útiles para hacer ejercicios con innumerables objetivos para enseñanza en distintos niveles y momentos.

Como conclusión se puede abrir un debate sobre la validez de los corpus orales para la enseñanza. Y se puede cuestionar la importancia de la comprensión oral para la expresión oral, para lo que se puede aportar esta cita:

El profesor que use un corpus oral convendría que intentase quitar al alumno el prejuicio de que el material audio de los corpus no sirve para aprender a hablar una lengua. No se debe hacer una rígida separación entre hablar y escuchar la lengua. Se puede recordar al alumno que al igual que se dice, y es cierto, que para aprender ortografía hay que leer mucho, de igual manera, y abandonando las tajantes diferencias del *Marco Común* (que son solo orientadoras y no pedagógicas), en la realidad del aprendizaje si se escucha mucho se aprende a hablar. (Nicolás Martínez, 2012a: 136).

## BIBLIOGRAFÍA

- IZQUIERDO GIL, María del Carmen (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
- NICOLÁS MARTÍNEZ, Carlota (2012a): *Corpus C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)*, Madrid: Liceus, [en línea], <http://www.liceus.com/cgi-bin/C-Or-DiAL-nicolas.asp>
- NICOLÁS MARTÍNEZ, Carlota (2012): *Banca dati C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)*, Firenze: Firenze University Press, [en línea], <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/C-Or-DiAL>
- NICOLÁS MARTÍNEZ, Carlota (2012): *¡Pon el oído!*, Madrid: Tagtoc, [en línea], [http://www.tagsandtoes.com/libreria/libros/pon\\_oido/pon\\_el\\_oido\\_libro\\_ok.pdf](http://www.tagsandtoes.com/libreria/libros/pon_oido/pon_el_oido_libro_ok.pdf)

# *La plataforma Moodle: características y utilización en ELE*

MERCEDES ONTORIA PEÑA  
Università degli Studi di Perugia

## **RESUMEN**

La importancia que las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) han asumido en los últimos años en todos los ámbitos —desde el personal, hasta el académico o el laboral—, exige al profesor de español la inclusión de estas nuevas herramientas en su programa docente. La plataforma de aprendizaje en línea, Moodle, se presenta como un software que ofrece al tutor, de manera gratuita y sin sustituirlo físicamente, algunos instrumentos que sostienen y enriquecen sus clases presenciales. ¿Cuáles son sus características y cómo se pueden aprovechar sus componentes en la clase de ELE?

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este taller se presenta con la intención de compartir la propia experiencia didáctica con la plataforma de e-learning Moodle que, desde hace unos años, se usa como herramienta de aprendizaje de lenguas extranjeras en el Centro Lingüístico de Ateneo (CLA) de la Università degli Studi di Perugia. Este software no reemplaza a las clases presenciales, si bien, en algunos casos, pretende convertirse en un servicio que ayude a los alumnos de algunas licenciaturas a superar las limitaciones de distancia y horario que los programas de sus propias facultades imponen al aprendizaje de idiomas en el CLA, supliendo, entonces, a un pequeño porcentaje de lecciones presenciales de lenguas extranjeras.

En este taller, y guiados por nuestra propia experiencia, nos referiremos únicamente al uso de Moodle como complemento de las clases que el profesor imparte en el aula. Para ello, analizaremos el marco en que nacen los Sistemas de Gestión de Aprendizaje, de los que Moodle forma parte. Esto nos conducirá a una definición de la web 2.0 a través de sus características y componentes, para después dedicarnos específicamente al aprendizaje en línea o e-learning.

El espacio principal estará dedicado a Moodle: sus propiedades, componentes, sus particularidades de uso, ilustrando todo ello con algunos ejemplos extraídos de nuestra propia práctica, así como proporcionando algunas fuentes útiles de donde extraer el material necesario para utilizar en la plataforma.

## **2. LA WEB 2.0 Y EL APRENDIZAJE ONLINE**

Quizá el modo más adecuado para presentar la web 2.0 sea establecer una comparación entre ésta y la web de primera generación, también conocida como web 1.0.

Mientras esta última era un canal unidireccional, es decir, un contenedor de información estática consultable, y su objetivo principal se basaba en llegar al consenso de sus usuarios (y, por tanto, coincidía en sus intenciones con otros medios de comunicación como la televisión, el periódico o la radio: cuyos propósitos son atraer, aumentar su audiencia o fidelizar); la web 2.0 se define como un canal multidireccional, cuyo objetivo es la interacción de los usuarios con la red y con los otros internautas. Su contenido, por tanto no es estático sino que ofrece una retroalimentación y se encuentra sujeto a las constantes modificaciones de los internautas, quienes además crean y comparten contenidos. Por tanto, si la web 1.0 entendía que éstos eran clientes o consumidores; la web 2.0, en cambio, los considera agentes, participantes, creadores y beneficiarios a un mismo tiempo.

Por tanto, la web 2.0 tiene sus propios cimientos en los usuarios, que son su razón de ser, sus verdaderos artífices. Estos, compartiendo sus conocimientos construyen la red, formada por una malla de información e intercambio, producto de la inteligencia colectiva.

El valor de la red no se basa, entonces, en la tecnología: no es necesario tener una gran competencia informática para crear contenidos y ponerlos a disposición de quien consulte la web. Hoy en día, cualquiera es capaz de publicar un blog, crear una página web o subir contenidos multimedia desde su propio navegador sin necesidad de conocer el lenguaje html, y con la misma facilidad y rapidez que si utilizara una de las aplicaciones de su ordenador. De este modo, surgen los integrantes de la web 2.0: el correo electrónico, los blogs, los foros y wikis, las tiendas online, los chats, los buscadores, las redes sociales, los servicios que permiten compartir fotos, películas, presentaciones, etc.

Todos estos avances han contribuido a la aparición de la Generación Net o Generación digital, también llamada Generación Y (que ya ha empezado a dar paso a la Generación Z) o Screen Generation (Generación de la pantalla). Se trata de niños y adolescentes con grandes habilidades digitales (de hecho, a menudo asesoran a los mayores en sus dudas sobre el uso de internet y sobre los últimos aparatos tecnológicos). Se trata de jóvenes que reaccionan con gran rapidez a estímulos visuales y sonoros, y que son capaces de utilizar varios dispositivos electrónicos al mismo tiempo.

A partir de los años 90, el nacimiento del e-learning (electronical learning), literalmente “aprendizaje electrónico”, y más conocido en español como “aprendizaje online” o “en línea”, supuso grandes expectativas de desarrollo para la web. Surgía como un descubrimiento que abría grandes posibilidades al crecimiento de internet gracias a cualidades como la flexibilidad de horarios, la reducción de costes, la comodidad de acceso al material didáctico, el seguimiento personalizado, la constante actualización de contenidos, y permitía cursar cualquier tipo de estudios, desde los universitarios, hasta los de formación de empresa. Diferentes centros universitarios y un gran número de instituciones realizaron importantes inversiones económicas, la Unión Europea promovió el aprendizaje online celebrando la democratización que suponía una instrucción que era capaz de llegar a todos los ciudadanos.

Sin embargo, contemporáneamente a la crisis económica iniciada en 2006 en EEUU y sucesivamente transmitida a Europa en 2008, se puede empezar a hablar de la crisis del e-learning. Dos son los principales factores desencadenantes del fracaso de este tipo de aprendizaje: por un lado, la excesiva importancia concedida a la capacidad de la red para responder a las demandas pedagógicas, y, por otro, la falta de adecuación de los contenidos didácticos al nuevo medio digital, olvidando así que un nuevo medio, requiere una explotación didáctica diferente.

De este modo, el aprendizaje en línea de primera generación apuntaba a una estructura jerárquica en la instrucción, en la que los estudiantes (elementos pasivos) recibían a través de la red ejercicios prediseñados y en nada diferentes a aquellos con los que se contaba antes de la revolución digital, además de manuales y un sinfín de páginas que descargar.

Si tenemos en cuenta el cono de conocimiento del pedagogo estadounidense Edgar Dale, donde se muestra cómo los seres humanos retenemos tan sólo un 10% de lo que leemos (frente a un 50% de lo que vemos y escuchamos, y un 90% de lo que hacemos), y a esto se le añade que, cuando leemos en una pantalla asimilamos un 30% menos de lo que aprehendemos cuando leemos en papel, entenderemos mejor el fracaso del método que originariamente formulaba el aprendizaje online.

El modelo del e-learning 2.0, aparecido en el ámbito de la web 2.0, pretende, pues, subsanar el desaprovechamiento de las potencialidades del medio digital en la enseñanza, proponiendo un aprendizaje donde los usuarios formen una gran comunidad que, a través de la colaboración y la interacción, proyecte ideas, persiga objetivos y alcance soluciones en un entorno flexible y espontáneo.

Se puede decir que, mientras el e-learning 1.0 pertenece a un modelo de aprendizaje conductista, el e-learning 2.0, en cambio, ampara un enfoque comunicativo e integrador.

En la enseñanza de ELE, en particular, y citando el estudio de Marta Higuera García<sup>1</sup>, internet fomenta el aprendizaje constructivo y significativo a la vez que el cooperativo, enfoca la disciplina desde la elaboración de tareas en un entorno interdisciplinar e intercultural donde los contenidos culturales se encuentran contextualizados y donde es posible acceder a material auténtico y comunicarse con hablantes nativos.

### 3. ¿QUÉ ES MOODLE? SU UTILIDAD EN CLASE DE ELE

El acrónimo *Moodle* significa: Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, en español: Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular. Se trata de un Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) —en inglés, LMS (Learning Management System)— o paquete integrado que contiene las herramientas y los recursos necesarios para crear un curso a través de la red, dando la posibilidad de proponer ejercicios interactivos y no interactivos y de realizar un seguimiento de la actividad del alumno en la plataforma.

.....  
1. Higuera García, Marta (2005): «Internet en la enseñanza de español», en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

Su nacimiento se debe al programador titulado en Educación e Informática, Martin Dougiamas, cuya doble formación aparece como un componente esencial para el perfil del creador de este sistema de e-learnig.

En este taller nos referiremos a la versión de Moodle 1.9.5, que hemos utilizado en el CLA de Perugia y cuya sustitución por Moodle 2.0 está programada para el próximo curso. Asimismo, nos referiremos aquí únicamente a la labor del docente como diseñador de contenidos didácticos, (para la instalación y configuración del software es posible visitar la página oficial Moodle.org, donde además de un foro de usuarios, se encuentra una amplia bibliografía acerca de este software).

### 3.1. CARACTERÍSTICAS DE MOODLE

Una de las características principales de este SGA es que ofrece la posibilidad de insertar contenidos multimedia: el profesor puede subir imágenes (fotos, ilustraciones, gráficos); vídeos (presentaciones dinámicas, anuncios publicitarios, corto y largometrajes, documentales, telediarios, programas televisivos, trailers, videoclips); y contenidos de audio (música, diálogos, programas de radio). Debido a la importancia de los estímulos sensoriales en la enseñanza, la inclusión de elementos multimedia en un curso de Moodle resulta esencial para fomentar la motivación.

Gracias a su carácter personalizable, Moodle presenta gran flexibilidad: el profesor decidirá cómo diseñar su curso, es decir, de qué apariencia dotarle, qué actividades incluir y en qué orden, cuándo abrir y cerrar la participación a cada una de ellas, la frecuencia con la que publicar contenidos. Todo ello permite al tutor adecuar la plataforma a cada grupo de alumnos, y por tanto a su nivel, intereses, objetivos, déficits, etc.

La mayor parte de las actividades que Moodle propone son interactivas en varios sentidos: entre el alumno y la plataforma, pues ésta ofrece un feedback inmediato al estudiante en el caso de algunas tareas, como en los *cuestionarios*; entre el alumno y el profesor, que es el encargado de darle la retroalimentación necesaria para contribuir a un adecuado desarrollo de su aprendizaje, como en las *tareas en línea*; y por último, y más importante, entre los estudiantes entre sí, a través de las actividades de carácter social que impulsan la creación de comunidades de aprendientes, como en los *foros*. Las comunidades conducen a logros dentro de un contexto informal donde quedan patentes el aspecto lúdico, la creatividad, la discrepancia y el humor, integrantes de la dimensión afectiva en el aprendizaje.

Al ser el estudiante quien elige, en algunos casos, el momento y el modo en que usará la plataforma (como ejercitación de los contenidos, como autoevaluación, como repaso de las nociones ya aprendidas), y al delegarse en él actividades como la activación de foros, la modificación de un wiki o la libertad de agregar una u otra entrada en un glosario, Moodle promueve la autonomía de los aprendices. Esto conduce a lo que se ha dado en llamar Entorno Personal de Aprendizaje (PEL), es decir: control y gestión en el propio proceso de aprendizaje.

### 3.2. COMPONENTES

Una vez que el profesor entra en el espacio reservado al curso, se le ofrece la posibilidad de publicar dos tipos de contenidos: de carácter estático, bajo la voz “Recursos”, y de carácter interactivo, llamados “Actividades”.

Se conoce como “Recursos” a los componentes que permiten al profesor:

**-Editar una página de texto.** Permite al tutor redactar un texto. Éste puede tener fines informativos, dar instrucciones acerca de la realización de una tarea posterior o incluir un directorio de enlaces a los que consultar, entre otros ejemplos.

**-Editar una página web.** La diferencia con la página de texto estriba en que en este caso, el profesor puede subir contenido multimedia extraído de internet: imágenes, vídeos, contenido de audio, que será posteriormente aprovechado para una tarea.

**-Enlazar a un archivo.** Permite al alumno enlazar con un archivo que el profesor ha puesto a su disposición: puede tratarse de un documento de Word, un Pdf, una presentación Power Point, una audición o, en definitiva, cualquier tipo de contenido que el profesor posee en su ordenador o en cualquier otro soporte digital y que quiere compartir en Moodle.

**-Enlazar a una página web.** A través de una ventana emergente o utilizando la misma ventana de la plataforma se accede al contenido de cualquier página de la red previamente seleccionada por el profesor: artículos de periódico, programas de televisión o de radio en línea, ejercicios prediseñados para estudiantes, vídeos de Youtube, entradas de un blog, etc.

En cuanto a los contenidos interactivos o “Actividades”, cabe distinguir:

**-Cuestionario.** Preguntas de diferente tipo: opción múltiple, verdadero/falso, respuesta corta, emparejamiento, descripción, ensayo. Se permiten la alternancia de preguntas de distinta tipología en un mismo cuestionario.

**-Encuesta.** Para realizar un tanteo acerca de la opinión o las preferencias de los alumnos sobre un determinado argumento.

**-Tarea.** Para la redacción y envío de textos de parte de los estudiantes. Permite a los alumnos la escritura de textos en la propia plataforma o el envío de archivos a la misma.

**-Foro.** Se trata de una actividad de tipo colaborativo para plantear un debate, compartir información o vivencias, plantear dudas (los propios alumnos pueden activar un foro formulando, por ejemplo, preguntas acerca de una cuestión tratada en clase).

**-Chat.** Este medio de comunicación sincrónico, a medio camino entre la lengua escrita y la lengua hablada, permite establecer diálogos entre los miembros del grupo. Se

aconseja que el profesor forme grupos de no más de dos personas, dándole un objetivo a su conversación. Asimismo se aconseja hacer hincapié a los alumnos en el carácter comunicativo de la actividad, favoreciendo la comunicación aun en menoscabo de la corrección léxica o gramatical, para favorecer la espontaneidad y la fluidez. Por otra parte, el uso de los emoticonos permitirá darle el tono adecuado a las intervenciones.

**-Glosario.** Se define como un catálogo de términos con su correspondiente significado elaborado por los propios alumnos. Puede resultar útil en el estudio de campos léxicos.

**-Wiki.** Es también ésta una actividad colaborativa cuya construcción se sustenta en la intervención de los participantes, que pueden añadir, cancelar (no recomendable) o modificar la información que otros estudiantes hayan aportado. El resultado final es un texto completo que integra las intervenciones de diferentes autores.

#### 4. DISEÑO DE UN CURSO EN MOODLE

Antes de confeccionar la plataforma, es interesante tomar en consideración ciertos aspectos que nos ayudarán a su correcta organización y éxito:

**-Crear una estructura adecuada al curso:** la frecuencia de publicación de actividades deberá ir en consonancia con la duración de curso, pues un curso intensivo deberá proponer ejercicios de manera más asidua que un curso anual, por ejemplo. Asimismo se puede decidir la utilidad que se dará a cada una de las actividades para uniformar el contenido del curso.

**-Insertar contenidos pertinentes:** resulta imprescindible para una participación eficaz en Moodle que sus contenidos estén conectados con los argumentos tratados en el aula. No podremos activar un foro dedicado al medio ambiente, si no hemos analizado previamente términos como “contaminación”, “efecto invernadero” o “capa de ozono”, por ejemplo.

**-Presentar Moodle en clase:** esto permite al estudiante saber cómo inscribirse en el curso y entender en qué consiste este sistema y cómo se utiliza. Además resultará útil que el profesor presente las actividades en clase cada vez que las edite, de modo que llame la atención del alumno y le incite a abrir la actividad en casa.

**-Añadir imágenes, usar colores:** aunque la apariencia que se elija para la plataforma Moodle dependa del tipo de curso y los participantes, creemos que la atracción visual de la página principal es uno de los rasgos más significativos del este tipo de cursos. Los colores y las imágenes tienen una función práctica pues ayudan a distinguir los diferentes módulos y la tipología de ejercicios, además de ilustrar el contenido de las actividades y fomentar la motivación. La inserción de vídeos en la página principal da un aspecto más dinámico al curso e involucra al estudiante en las tareas de manera más rápida.



**-Dar instrucciones breves y concisas:** los alumnos deben entender fácilmente las instrucciones, lo cual se logra utilizando “mini-párrafos” (recordemos que la lectura en la pantalla, normalmente se realiza en “F”, es decir, hay una lectura horizontal de las primeras líneas, mientras que las líneas sucesivas a menudo se leen mediante movimientos verticales o golpes de vista).

**-Mantener un tono positivo:** hay que prestar atención al uso de elementos especialmente agresivos en las correcciones o en los comentarios a las intervenciones de los alumnos: admiraciones, mayúsculas y colores como el rojo. Es importante el uso de emoticonos, de imágenes que inspiren armonía y ánimo, a pesar de los errores.

**-Participación:** la presencia del profesor en las actividades sociales resulta útil para alentar a los estudiantes a la colaboración. Es aconsejable interesarse por sus intervenciones y realizar comentarios que promuevan la reflexión. También resulta útil su papel para señalar el modo en que se debe realizar una actividad: puede iniciar un foro de modo provocativo para desencadenar un debate; puede abrir un wiki con tono disparatado para incitar a sus alumnos a continuar en esta línea; puede estar presente en un chat para dirigir la conversación o prestar ayuda en momentos determinados.

#### 4.1. ¿QUÉ ACTIVIDADES PROPONER?

La mayor dificultad en el diseño de un curso Moodle reside en el tiempo de preparación y la creatividad que se demanda al profesor para presentar ejercicios motivadores que provoquen la respuesta buscada. Algunas ideas que pueden ayudar al profesor en esta tarea son:

**-Transformar los ejercicios tradicionales en actividades interactivas:** tareas tan clásicas como la redacción de un horóscopo para el uso del futuro pueden transformarse en un wiki donde cada alumno se ocupe de la redacción de un signo zodiacal con tono humorístico. El conocido debate en clase puede dar paso a otra variante: el debate en el foro. A partir de la lectura de una noticia periodística reciente colgada en la red se puede proponer un cuestionario en línea.

**-Convertirse en un pirata de la red:** navegar resulta útil para encontrar páginas de aprovechamiento didáctico. Algunas de las páginas dedicadas a la enseñanza de español para extranjeros, como [ver-taal.com](http://ver-taal.com); [todo-claro.com](http://todo-claro.com); [aprenderespanol.org](http://aprenderespanol.org), ofrecen cuestionarios, textos para completar, crucigramas, y todo tipo de ejercicios prediseñados que el profesor puede seleccionar y proponer a través de un enlace. Otro recurso muy útil son los blogs, tanto para la obtención de tareas ya confeccionadas, como para tomar ideas sobre cómo explotar textos, vídeos, canciones en la plataforma y en el aula. Algunos de los blogs dedicados a ELE se encuentran en “Concurso de blogs”, espacio dedicado a la promoción de la lengua y cultura en español; citamos aquí algunos de ellos, activos en el momento de la redacción de este trabajo: [rutaEle](#), [laclasedeele](#), [ProfeDeEle](#), [Mi clase de ELE](#), [Palabras por Madrid](#), [rqtblog](#), [Ideas para la clase](#), [Charlaenespañol](#), [Aula Tomada](#).

**-Mantenerse alerta:** resulta algo imprescindible para el profesor de español, y no únicamente para enriquecer el curso Moodle, sino también sus clases presenciales. Gracias a la red, que permite “repescar” los inputs que recibimos a diario de los medios de comunicación, el profesor tiene siempre la posibilidad de encontrar la información que le llega a diario y proponerla mediante tareas: una entrevista de radio o un reportaje (consultar la página web de Radio Nacional de España, [rtve.es](http://rtve.es), y programas como “Otros acentos” o “Hablando en plata”); una noticia que ha visto en el telediario, un documental o un programa televisivo (en la página de [rtve.es](http://rtve.es): programas como “Documentos Tv”, “Zoom Tendencias”, “Españoles por el mundo”, “El hormiguero”, “Bares, qué lugares”); series que puede descargar o conseguir en soporte digital (“Aida”, “Cuéntame cómo pasó”); un artículo de un periódico nacional o internacional (“El País digital”, “Euronews”; “Noticias sorprendentes”); etc.

**-Transformar las actividades:** es posible dar un giro a las tareas cambiando la función original con la que fueron pensadas. Así, es posible utilizar un foro, no como un medio para el debate, sino para compartir (por ejemplo, cómo fue la última fiesta a la que asistieron o el último viaje que realizaron subiendo una foto que lo ilustre y comentándola), o como un sustituto de la redacción escrita que se entrega al profesor: los alumnos prefieren poner en común sus ideas y ser leídos por los demás estudiantes en un foro o en una red social, pues ello cambia el objetivo de la tarea, que pasa de tener una finalidad meramente académica a convertirse en una forma de comunicación real.

Al contrario, es posible cambiar la función comunicativa que define al chat, en un ejercicio analítico cortando y pegando una conversación en un documento de texto, y haciendo un análisis del uso del lenguaje en el mismo (aspectos gramaticales, pragmática del discurso, adecuación del léxico a los temas, etc.)

La elaboración de un glosario, por su parte, puede tornarse en una labor más personal si se proponen para su redacción títulos como “Españoles de fama mundial”, “Citas de personajes célebres”, “Trucos de belleza”, “Instrucciones para ahorrar energía”, “Consejos de salud”, etc.

## 5. CONCLUSIONES COLABORATIVAS

Tras la presentación del taller, se dividió a los participantes en cuatro grupos de 3-4 personas cada uno y se les asignó la tarea de proponer un foro, un wiki, un glosario y un chat respectivamente (el grupo al que se le asignó un chat, prefirió confeccionar un glosario).

Los resultados fueron muy positivos: además del elevado nivel de motivación y de la apasionada participación de todos los miembros, las tareas propuestas revelaron gran originalidad.

**Grupo 1: Foro.** Tomando como fundamentos los intereses de los estudiantes y la provocación, el grupo 1 propuso un foro para estudiantes pertenecientes al ámbito deportivo, en particular, jugadores o seguidores de un determinado equipo de fútbol. El foro,

activado por el profesor, iniciaría con una afirmación categórica sobre la maestría de un equipo rival, suscitando así la intervención de los alumnos participantes.

**Grupo 2: Wiki.** Se propuso la elaboración de un diario de clase donde se mostrarán los argumentos tratados en la misma.

**Grupo 3: Glosario I.** La propuesta consistía en elaborar una lista de locuciones adverbiales.

**Grupo 4: Glosario II.** Se presentaron dos posibilidades: un glosario gestual, que incluiría imágenes ilustrativas de gestos típicos españoles con su correspondiente significado; y un glosario gastronómico, con la descripción de los platos españoles que, durante el curso, los alumnos fuesen conociendo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BONAIUTI, Giovanni (2006): *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento: Erickson.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2005): «Internet en la enseñanza de español», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1061-1085.
- JUAN LÁZARO, Olga (2005): «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1087-1106.
- LORENZO BERGILLOS, Francisco José (2005): «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 305-328.
- MAURIZI, Alexander, M. PERROTA y C. VINTI (2013): «Atti del XIV seminario AICLU - Utilizzo di piattaforme di tipo LCMS (Learning Content Management System) nella glottodidattica e nel testing di tipo L2. Principi teorici e realizzazioni pratiche», *CONVERSARII. Studi Linguistici del CLA*, 9., Perugia: Guerra, 231-275.
- RISE, William y Susan SMITH NASH (2011): *Técnicas de enseñanza con Moodle 2.0*, Madrid: Anaya.
- RUIPÉREZ GARCÍA, Germán (2005): «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1045-1059.



# *La lingüística y la psicolingüística en la formación del profesorado de lenguas*

DANYA RAMÍREZ GÓMEZ

JUAN ROMERO DÍAZ

MONTSERRAT SANZ YAGÜE

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

## **RESUMEN**

Los avances de las ciencias del lenguaje permiten dotar de solidez al necesario puente entre teoría y práctica en la enseñanza de L2. Nuestro conocimiento de la interfase sintaxis/semántica permite vislumbrar el origen de algunos de los problemas que presentan los aprendices, a través del análisis de los rasgos gramaticales que subyacen a las construcciones de las lenguas y que denominamos “gramática-I” por oposición a “gramática-E” o gramática descriptiva de las oraciones. En este artículo proponemos incorporar nociones de lingüística teórica (“gramática-I”) que eleven la conciencia metalingüística de los estudiantes. Algunos conceptos lingüísticos deberían ser parte de la formación del profesorado de lenguas. Ejemplificamos nuestra propuesta con cuestiones relativas al aspecto léxico de los verbos y a algunas propiedades de los sustantivos.

## **I. DOS DEFINICIONES DE LENGUAJE, DOS ACEPCIONES PARA EL TÉRMINO GRAMÁTICA**

La enseñanza de la gramática en el aula de L2 es un debate eterno. Es o no conveniente enseñar gramática, hasta qué punto se debe enseñar explícita o implícitamente, es más productivo explicarla en la lengua del aprendiz o en la lengua meta, en qué nivel conviene introducir qué construcciones, es preferible seguir una secuencia gramatical o funcional en los materiales, es útil separar gramática y conversación en diferentes asignaturas... Todos estos interrogantes están lejos de ser contestados con una respuesta unánime. Sin embargo, como en tantos debates, es escaso el tiempo que dedicamos a reflexionar sobre la verdadera naturaleza de los conceptos que discutimos. Si se les preguntase a los profesores de lenguas a qué se refieren exactamente con el término gramática, muchos de ellos responderían que la gramática es la descripción de las reglas de combinación de palabras. La asunción tras esa respuesta es que los elementos mínimos del lenguaje y por tanto de la gramática son las palabras, o quizá, para aquellas personas con alguna formación lingüística, los morfemas. En cualquier caso, elementos con entidad fonológica que por tanto se ven y se oyen.

Esto refleja la gran brecha entre los docentes de lenguas y los otros profesionales del estudio del lenguaje humano, los lingüistas y campos afines. Mientras que los primeros examinan, describen y enseñan lo que ven, los últimos tratan de llegar a un plano abstracto de descripción de los fenómenos lingüísticos visibles, esos que hacen que las

lenguas parezcan muy diferentes entre sí. Si a un lingüista teórico se le pregunta cuáles son los elementos básicos de la gramática, responderá: fundamentalmente, los rasgos de las categorías funcionales y los lemas de ciertos elementos léxicos que contienen la esencia del concepto y de sus propiedades sintácticas. Argumentará que las categorías funcionales son el engrudo que permite a los hablantes unir lemas de contenido en oraciones gramaticales, que están dotadas de rasgos y que no todas las categorías funcionales se perciben a través de morfemas. Las preposiciones, los artículos, y algunas marcas de tiempo son visibles, pero otras, como el tipo de evento, el modo, algunos rasgos de aspecto o tiempo, no siempre lo son, y sin embargo son omnipresentes y tienen consecuencias en la gramática. Los lingüistas trabajan en la búsqueda de la raíz de los fenómenos lingüísticos visibles. Por fuerza, esos factores que subyacen a los fenómenos deberían variar poco entre unas lenguas y otras, dado que todas son producto de los mismos órganos: la mente y el cerebro de la especie humana.

Los nativos no suelen ser conscientes de estos rasgos y de sus consecuencias. Sin embargo, todo su conocimiento lingüístico se cimienta en ellos, y las agramaticalidades que son capaces de detectar sin dificultad son causadas por una combinación ilícita de rasgos abstractos. Un hablante de español sabe que la oración *\*María se comió paellas* es agramatical, frente a la lícita *María se comió una paella*, pero probablemente no podrá explicar a qué se debe esta diferencia. Ese es el trabajo de los lingüistas. Una vez detectado el rasgo que se esconde tras este par de oraciones, una legítima y otra imposible, los lingüistas deben ir más allá, especular que este rasgo no puede ser exclusivo de una lengua, buscarlo en otras, predecir qué construcciones serán y no serán posibles en cada idioma, etc.

En resumen, lo que se ve y lo que no se ve en el lenguaje son cosas distintas. Para referirnos a lo visible, lo pronunciable y pronunciado, utilizamos el término “lengua-E” (lengua externa, extensional, E-language, en palabras de Chomsky aceptadas comúnmente en la comunidad lingüística). El español, el inglés, el tailandés, son ejemplos de lenguas-E, es decir, son ejemplos de implementaciones diferentes de la gramática de las lenguas humanas a través de unidades fonológicas distintas. Las dos oraciones anteriores son también ejemplos de lengua-E, aunque mientras que una pasa el filtro de las intuiciones de los hablantes, la otra no sería nunca pronunciada por ningún nativo. Asimismo, la lengua-E varía de hablante a hablante, con distintos acentos, usos personales de los fonemas, etc. Pero, a pesar de esas diferencias, entendemos que existe una especie de lengua ideal que comparten todos los hablantes del español, y que está incluso por encima de las divergencias entre el español y otras lenguas: llamamos a esto la “lengua-I” (lengua interna, intensional<sup>1</sup>). Como explica Baker (2001), si decimos que un libro está escrito en inglés, lo que queremos decir es que todas las oraciones del libro son ejemplos de esa lengua llamada inglés. En cambio, si decimos que alguien “habla inglés”, nos referimos a que la persona posee las “recetas lingüísticas” apropiadas para generar oraciones en esa lengua, no que en su mente estén contenidas todas las oraciones del inglés, algo imposible de todos modos, ya que las oraciones de una lengua son infinitas. La palabra “inglés” en el primer caso está usada con el sentido de lengua-E. En el segundo, se usa con el sentido de lengua-I.

.....  
1. No confundir con “intencional”. Este término viene de la lógica formal.

Esas “recetas lingüísticas” no están compuestas de palabras. Las palabras son también ejemplos de lengua-E, pues se utilizan para dar cuerpo y sustancia a una construcción basada en esas reglas abstractas que permiten a los humanos generar un número infinito de oraciones a partir de una lista finita de elementos; los ingredientes de esas recetas son *variables* que se materializan finalmente a través de morfemas y palabras en las distintas lenguas. Por tanto, y como hemos defendido en otras ocasiones (Sanz y Labruyère, 2013; Sanz, en prensa), debemos distinguir entre “gramática-E” y “gramática-I”. La gramática que se explica en los libros de texto para aprender lenguas pertenece al primer tipo, a la descripción de lo que se ve en forma de morfemas. Nosotros en cambio proponemos que debe existir también un espacio en la enseñanza para esa otra “gramática-I” que subyace al lenguaje humano, pues es este el conocimiento que poseen los nativos y el objetivo final del aprendizaje. En el caso particular de la enseñanza del español, esta “gramática-I” que proponemos enseñar se centraría, por un lado, en las variables comunes a todas las lenguas, y por otro en los valores particulares que toman dichas variables en el español. En otras palabras: el aprendizaje de una lengua puede consistir en un continuo entre lo visible y lo abstracto, entre la lengua-E y la lengua-I, de manera que el aprendiz camine de una a otra para entender de forma profunda las peculiaridades de la lengua meta.

## 2. EL APRENDIZAJE, UN DESCUBRIMIENTO

A menudo nos referimos a una L2 como expresión de una cultura distinta y distante, como patrimonio de unos seres que no somos nosotros y que poseen esa lengua. Sin embargo, si tomamos lo escrito en la sección anterior como premisa, la lengua no es una creación de una cultura, sino de la mente humana, por lo que no existen distancias culturales o geográficas relevantes en su estudio. Es posible que los usos y las convenciones lingüísticas difieran entre culturas, y es ahí donde el conocimiento pragmático y sociocultural es imprescindible, pero la estructura formal de las lenguas, las reglas del juego de la combinación de variables y rasgos, no conocen fronteras. La lengua-I es la creación de un órgano común a todas las poblaciones humanas, el cerebro, y por tanto la lengua no está más sujeta a diferencias geográficas o culturales que la digestión. Asumir lo contrario sería como afirmar que las variaciones gastronómicas entre las regiones del mundo son causa de procesos digestivos diferentes.

Es errónea la percepción de que la L2 reside en el país o los países donde se habla y en los nativos que la dominan, de que es algo que hay que adquirir mediante un proceso que va de fuera hacia adentro. El lugar de la lengua es la mente humana, por lo que ya se encuentra dentro de nosotros. Más que a un proceso de adquisición, el aprendiz de una L2 se enfrenta por tanto a un descubrimiento. Los descubrimientos son procesos personales de búsqueda profunda, y en esa búsqueda se debe llegar a un lugar oculto a través de lo visible. La misión del profesor consiste, primero, en preparar materiales que induzcan a esa búsqueda y que la encaminen por sendas directas y eficaces, y después, en guiar al estudiante a través de esos caminos. El profesor no es depositario o propietario de una lengua que debe traspasar a los estudiantes. La lengua reside en cada uno de los cerebros de los aprendices y son ellos los que deben andar el camino hacia su propio interior.

Para realizar ese descubrimiento con éxito, nos parece imprescindible enriquecer la enseñanza de L2 con prácticas que eleven la conciencia lingüística de los estudiantes de lenguas. Las secciones siguientes presentan propuestas concretas de lugares donde es no solo posible, sino necesario, elevar esta conciencia sobre los rasgos subyacentes para que el aprendizaje resulte más eficaz. Una forma de evitar el abandono o la frustración en el proceso de aprendizaje es inducir el aprendizaje de rasgos gramaticales y léxicos a través de actividades cuyo contenido sea la gramática-I. Huelga decir que esto requiere formar a los profesores en nociones lingüísticas imprescindibles (Sanz e Igoa, 2012), y que el puente entre los docentes y los teóricos debe ser definitivamente tendido desde ambos lados. La siguiente sección presenta una lección con propuesta de taller en el aula sobre los rasgos del aspecto léxico que se hallan en las entradas léxicas de los verbos y que tienen consecuencias para su comportamiento sintáctico.

### 3. NOCIONES GENERALES SOBRE EL ASPECTO LÉXICO

La interpretación de una oración resulta de la combinación de los elementos de la oración y de los rasgos que estos contienen. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) Hoy corrí en el parque.
- (2) Hoy corrí un kilómetro en el parque.

Mientras la oración en (1) describe un evento no delimitado temporalmente, la temporalidad del evento en (2) es restringida por el objeto directo (*un kilómetro*), en otras palabras, el evento finaliza cuando el sujeto termina de correr dicho kilómetro. Así, si bien el verbo *correr* es generalmente identificado como monádico e inherentemente no-delimitado, la adjunción de un objeto directo (*objeto de medida*, según la terminología de Tenny, 1995<sup>2</sup>) le asigna un límite temporal.

De esta manera, el aspecto léxico constituye un rasgo semántico que dota al evento de una delimitación temporal, o bien, señala la ausencia de ella. Este rasgo —también denominado *telicidad*— es determinado por las características inherentes del verbo y también por su combinación con otros elementos de la oración. Según Dowty (1979) y Van Valin (1990), “el aspecto léxico (o telicidad) se refiere a la extensión y delimitación temporal de las unidades verbales, y en base a los operadores aspectuales, estas unidades son clasificadas según tipos de evento”<sup>3</sup>. Vendler (1967), por su parte, propone una clasificación para los eventos que se basa en el concepto de telicidad<sup>4</sup>, y que considera cuatro tipos: logros, realizaciones, actividades y estados. La siguiente tabla resume las características principales de cada categoría:

	Télico	Atélico
Durativo	Realizaciones	Actividades
No durativo	Logros	Estados

Tabla 1. Tipos de eventos según Vendler (1967)

.....  
 2. Ver referencias en Sanz (2000).  
 3. En Sanz (1990).  
 4. Es importante señalar que si bien esta propuesta es generalmente aceptada para lenguas como el inglés y el español, las características exhibidas por otras lenguas, como el japonés, han conducido a otros autores a proponer categorizaciones alternativas (e.g. Kindaichi, 1976).



Según la Tabla 1, las realizaciones y los logros constituyen eventos de tipo télico, *i.e.* con un límite temporal inherente, mientras que las actividades y los estados no exhiben un final *relevante* a nivel semántico. Esto último quiere decir que, si bien cualquiera de estos eventos puede finalizar de hecho en el mundo real, dicho final no es relevante a nivel oracional. Por otro lado, el rasgo *durativo* se refiere a la extensión temporal del evento. Mientras las realizaciones y las actividades presentan una prolongación en el tiempo (*correr en el parque, correr un kilómetro, bailar*), los logros exhiben una naturaleza puntual (sin duración) y los estados no tienen duración. Según De Miguel (1999), “un estado es un evento que no ocurre sino que se da”, y “por tanto, está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante el periodo en el que se da”. La aparente contradicción que significa clasificar los estados como *tipos de evento* conduce a Morimoto (1998) a proponer una clasificación alternativa.

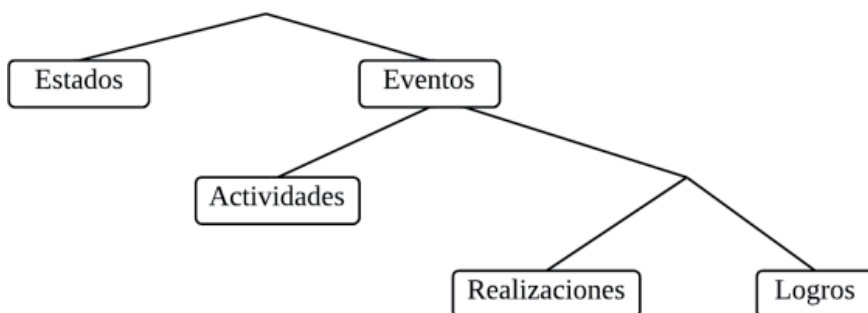


Diagrama 1. Clasificación de eventos según Morimoto (1998)

Según la autora, existen dos tipos de construcciones verbales: estados y eventos. Estos últimos incluyen realizaciones y logros, los cuales constituyen eventos de tipo télico, y actividades, que corresponden a eventos atélicos. Al igual que Vendler, Morimoto indica que realizaciones y logros difieren principalmente con respecto al rasgo de prolongación en el tiempo. Las siguientes construcciones verbales constituyen ejemplos de cada categoría:

Estado	<i>querer la paz mundial</i>
Actividad	<i>leer una novela (sin completarla)</i> <i>correr en el parque</i>
Realización	<i>leer una novela (completamente)</i>
Logro	<i>patear una pelota</i>

Tabla 2. Ejemplos de eventos en español

Es importante recordar que los eventos no están compuestos solamente de verbos, sino que también de otros diversos elementos. Como se observa en la Tabla 2, un mismo verbo —“leer”— puede ser clasificado como una actividad o una realización, dependiendo de argumentos con los que concurre en la oración.

#### 4. IMPORTANCIA DE LA NOCIÓN DE TELICIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL

La telicidad del evento, como ya señalamos, combinada con otros elementos presentes en la oración, determina la interpretación y gramaticalidad de esta última. Entre dichos elementos se encuentra el objeto directo, como en los ejemplos en la Tabla 2, o el aspecto gramatical, el cual marcaría la diferencia fundamental entre las formas verbales del pretérito perfecto simple (aspecto perfectivo) y el pretérito imperfecto (aspecto imperfectivo). De esta manera, la combinación de la telicidad y el aspecto gramatical da origen a diversos tipos de oraciones. Veamos los siguientes ejemplos:

	Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple
<b>Actividad</b>	Antes, Paula <u>lloraba</u> antes de entrar a la escuela. Roberto llegó a casa justo cuando Paula <u>lloraba</u> .	Paula <u>lloró</u> antes de entrar a la escuela.
<b>Realización</b>	Antes, Paula <u>cantaba</u> una ranchera al día. Roberto llegó a casa justo cuando Paula <u>cantaba</u> una ranchera.	Paula <u>cantó</u> rancheras toda la mañana.
<b>Estado</b>	Antes, Paula <u>tenía</u> buen cabello. Cuando Paula <u>tenía</u> el cabello largo, se tiñó las puntas de color azul.	Paula <u>tuvo</u> el cabello largo por 10 años.
<b>Logro</b>	Antes, Paula <u>salía</u> temprano. *Cuando Paula <u>salía</u> , mi hermano llegó a casa.	Paula <u>salíó</u> temprano.

Tabla 3. Tipos de oraciones según el aspecto léxico del verbo

En general, la presencia de pretérito imperfecto conduce a una interpretación bien de hábito o de información de trasfondo, es decir, un evento o un estado que toma lugar por un tiempo determinado mientras ocurre otro evento. Asimismo, el pretérito perfecto simple conlleva una interpretación de evento —o estad— finalizado. Según la Tabla 3, si bien todos los tipos de verbos parecen permitir la formación de construcciones en pretérito perfecto simple, el carácter puntual de los logros los hace incompatibles con una interpretación de trasfondo, la cual parece requerir verbos durativos.

De esta manera, el tener conciencia de la noción de telicidad y de la categorización de las construcciones verbales según este rasgo contribuiría al entendimiento, por parte de los estudiantes de ELE, de los fenómenos de gramaticalidad y agramaticalidad observados en ciertas oraciones. Asimismo, el aspecto léxico constituye una de las manifestaciones más concretas del sistema aspectual en español, por tanto, el entendimiento de este fenómeno podría otorgar al estudiante de un mayor nivel de abstracción que le permita comprender fenómenos más complejos, tales como el aspecto gramatical o las diferencias entre “ser” y “estar”.

#### 5. PROPUESTA DE ACTIVIDAD

La siguiente actividad tiene como objetivo elevar la conciencia metalingüística de los estudiantes con respecto al concepto de telicidad.

##### 5.1. TIPO DE CLASE Y LENGUA INSTRUMENTAL

Con el fin de que esta actividad contribuya al proceso de aprendizaje de las formas del pasado en español, es recomendable utilizar la L1 de los estudiantes en clases monolingües. Por otro lado, la L2 es la única opción disponible en clases multilingües, por lo que la actividad requiere que los estudiantes ya hayan alcanzado un cierto nivel de español que les permita emitir juicios de gramaticalidad. A continuación y con fines prácticos, describiremos la actividad en su versión en español.

## 5.2. DESARROLLO

<b>Etapa 1</b>	<p>En parejas, los estudiantes construyen 8 oraciones con 4 situaciones verbales, es decir, 2 oraciones con cada situación. Cada par de oraciones debe cumplir con los siguientes requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una oración debe contener el sintagma preposicional <i>por una hora</i>, y la otra, <i>en una hora</i>.</li> <li>2. Ambas deben ser construidas utilizando el tiempo pretérito perfecto simple (e.g. <i>comí, canté</i>).</li> </ol> <p>Las situaciones verbales son: <i>patear una pelota, correr en el parque, querer la paz mundial, leer una novela</i>.</p> <p>Los estudiantes experimentarán dudas con respecto a la gramaticalidad de algunas de las oraciones. No obstante, el profesor debe pedirles que ignoren sus dudas por el momento y que escriban todas las oraciones, independientemente de su gramaticalidad.</p>
<b>Etapa 2</b>	Los estudiantes discuten la gramaticalidad de sus oraciones.
<b>Etapa 3</b>	El profesor ofrece ejemplos de cada tipo de oración (8 oraciones), similares a las escritas por los estudiantes. En conjunto, el profesor y los estudiantes determinan la gramaticalidad de las mismas y las posibles interpretaciones de cada tipo de oración.
<b>Etapa 4</b>	El profesor presenta un diagrama que resume las interpretaciones que recibe cada tipo de estructura. La Tabla 4 incluye una sugerencia:

	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D
<b>por una hora...</b>	Muchas veces; repetidamente	No necesariamente terminado	Ocurre por todo el tiempo señalado	Ocurre todo el tiempo pero no repetidamente
<b>en una hora...</b>	Agramatical	Terminado	Relacionado con el objeto, no con el verbo	Agramatical
<b>ejemplo</b>	patear una pelota	leer una novela	querer la paz mundial	correr en el parque

Tabla 4. Sugerencia de diagrama explicativo

<b>Etapa 5</b>	<p>Observando la tabla anterior, y en parejas, los estudiantes deben identificar la categoría a la que pertenecen las siguientes construcciones verbales:</p> <p><i>beber cerveza, correr una maratón, llorar, gritar su nombre, necesitar su dirección, golpear la puerta, saber la respuesta, comer un bocadillo.</i></p>
<b>Etapa 6</b>	El profesor y los estudiantes corrigen las respuestas en conjunto.
<b>Etapa 7</b>	El profesor presenta a los estudiantes la clasificación de los tipos de evento (Diagrama 1) y explica la existencia de cuatro tipos que se diferencian en base a su naturaleza eventiva o estativa, la relevancia del límite temporal y su condición de durativo. El profesor introduce la terminología técnica recién en este momento, con el fin de que no obstaculice la explicación de los conceptos principales.

Es importante señalar que la descripción de esta actividad no incluye aspectos logísticos, como por ejemplo, mecanismos para la presentación de la información (uso de proyector o ejemplario), el tiempo necesario para llevar a cabo cada etapa de la actividad, etc. Dejamos estas decisiones a criterio del profesor.

En suma, esta actividad contribuye a elevar el conocimiento metalingüístico de los estudiantes, quienes toman conciencia de una categorización de los eventos (y estados) que afecta su comportamiento en diversas estructuras. Asimismo, los profesores pueden acceder a esta clasificación al abordar otros fenómenos lingüísticos.

En esta sección hemos analizado rasgos relevantes de las entradas léxicas de los verbos. En la siguiente introducimos, aunque más brevemente, aspectos del léxico de los sustantivos que determinan los fenómenos sintácticos de los que son protagonistas estos nombres y que resultan esenciales a la hora de dominar el uso de estas palabras en español.

## 6. ASPECTOS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Tradicionalmente la enseñanza del léxico se ha limitado a la memorización de largas listas de vocabulario que desmotivan tanto a estudiantes como a docentes. En este último apartado proponemos recurrir a la lingüística para lograr que la adquisición del léxico en las clases de L2 sea menos ardua y más efectiva. La composicionalidad, presente en el aspecto léxico de los verbos, como hemos visto anteriormente, puede aplicarse también al estudio del léxico. Las piezas léxicas pueden ser analizadas en combinación con otras palabras a partir de sus rasgos subléxicos, tal y como se muestra a continuación:

(3) Esta silla es *demasiado alta*.

	Excesivo	Negativo
Demasiado alta	○	○

Tabla 5. Análisis de los rasgos subléxicos de “demasiado alta”

El sintagma adjetival *demasiado alta* en la oración (3) es gramatical debido a la compatibilidad de los rasgos [excesivo] y [negativo]. En otras ocasiones podemos encontrar oraciones como la de (4), muy común en el español de América, donde la gramaticalidad puede explicarse por la selección de un único rasgo, el de [excesivo]:

(4) ?La clase fue *demasiado buena*.

	Excesivo	Negativo
Demasiado buena	○	×

Tabla 6. Análisis de los rasgos subléxicos de “demasiado buena”

Para abordar los problemas de adquisición del léxico nos basaremos en el marco teórico del Lexicón Generativo (en adelante LG) desarrollado por Pustejovsky (1995), que presentamos brevemente en el siguiente subapartado.

## 6.1. EL LEXICÓN GENERATIVO

El LG se presenta como un modelo generativo y composicional sobre la organización y estructura del léxico. Sus estructuras y mecanismos nos permiten analizar los rasgos de las piezas léxicas de manera detallada, y explicar de este modo su comportamiento léxico-sintáctico. El LG consta de cuatro niveles de representación<sup>5</sup> en los que se define la semántica de una entrada léxica. A efectos de este trabajo nos limitaremos únicamente a la estructura de *qualia*, que representa estructuralmente la fuerza predicativa de una entrada léxica. Pustejovsky determina que toda categoría léxica posee una estructura de *qualia* codificada en cuatro elementos del significado denominados roles:

(5) *Roles de la estructura de qualia* (Pustejovsky, 1995: 76, 85-86):

- a. *Rol constitutivo*: codifica la relación entre un objeto y sus partes constituyentes, así como la relación entre una entidad y aquella entidad compleja de la que es parte, es decir, información sobre el material, el peso, las partes y los elementos componentes.
- b. *Rol formal*: codifica aquello que distingue el objeto dentro de un dominio más extenso, es decir, información sobre la orientación, la magnitud, la forma, el color, la dimensionalidad y la posición.
- c. *Rol télico*: codifica el propósito y la función del objeto, es decir, información sobre el propósito que un agente tiene al realizar un acto o producir un objeto, o el propósito específico de ciertas actividades, su función inherente.
- d. *Rol agente*: codifica factores implicados en el origen o producción de un objeto, es decir, información sobre el creador, el artefacto, la clase natural o la cadena causal que ha desencadenado su existencia.

Ha de tenerse en cuenta, no obstante, que aunque todas las palabras tienen una estructura de *qualia*, no todas las entradas léxicas poseen un valor para cada rol de *qualia* (Pustejovsky, 1995: 76).

## 6.2. APLICACIÓN DEL LEXICÓN GENERATIVO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Una vez entendidos los presupuestos teóricos del LG, el profesor de L2 debe ser consciente de que la estructura de *qualia* no se codifica de igual manera en todas las lenguas, por lo que algunos roles pueden cambiar de una lengua otra. La tarea del profesor es entonces la de predecir cuáles de esos roles coinciden y cuáles no, siendo estos últimos los que se transfieren incorrectamente de la L1 del alumno a la L2 objeto de estudio. Veamos algunos ejemplos de errores léxicos de estudiantes japoneses de ELE:

- (6) a. \*Hay un buhardilla en la habitación y me gustaba ahí.  
b. \*Mientras estaba en la universidad, casi pasé en la habitación de música tocando al bajo.  
c. \*Yurie y yo nos citamos en la habitación de Sannomiya y tomamos una comida.

.....  
5. Los cuatro niveles de representación léxica que configuran el LG son la estructura argumental, la estructura eventiva, la estructura de *qualia*, y la estructura de tipificación léxica (Pustejovsky, 1995).

En las oraciones de (6) observamos un uso incorrecto de la palabra *habitación* en español. Para determinar la causa del error el profesor debe ser capaz de inferir cuáles son los roles de la palabra equivalente a *habitación* en japonés (en este caso *heya*), qué roles coincidan en ambas lenguas y cuáles se han transferido erróneamente. Para ello, se puede realizar una comparación de las estructuras de *qualia* de las palabras *heya* y *habitación* :

		Heya	Habitación
QUALIA	Constitutivo	cuatro paredes, una o más habitaciones	Cuatro paredes
	Formal	ubicada en cualquier tipo de edificio	Ubicada solo en una vivienda
	Télico	para vivir, trabajar, estudiar, etc.	Para dormir
	Agentivo	Construcción	Construcción

Tabla 7. Comparación de las estructuras de *qualia* de “*heya*” y “*habitación*” (Romero, en prensa)

Tal y como se deduce de la Tabla 7, las palabras *heya* y *habitación* difieren en los roles constitutivo, formal y télico de su estructura de *qualia*. Este análisis comparativo nos permite explicar los errores de las oraciones presentadas en (6). En (6a) hay una transferencia incorrecta del rol constitutivo, ya que se utiliza la palabra *habitación* para referirse a toda la casa; en (6b) y (6c) son los roles formal y télico los que se han transferido erróneamente, es decir, la ubicación y la función de una sala de música (6b) o de un restaurante (6c) los hace incompatibles con los roles de la palabra *habitación* en español.

Este tipo de análisis lingüístico de los errores léxicos nos hace ver que existen diferencias en la estructura subléxica de algunas palabras que parecen equivalentes, como *heya* y *habitación*, y nos demuestra, por tanto, que no es posible traducir literalmente de una lengua a otra.

## CONCLUSIONES

La gramática de una lengua depende de rasgos que se encuentran en las piezas léxicas y en el componente funcional de las oraciones. Descomponer los verbos y los sustantivos en rasgos sistematizables y que tienen consecuencias predecibles en las oraciones es un camino directo hacia el dominio de la gramática de una L2. En la actualidad, los libros de texto contienen lecciones de gramática descriptiva sobre las combinaciones visibles de palabras o morfemas (lo que hemos llamado “gramática-E”), pero a menudo se ignoran los rasgos abstractos responsables de dichos fenómenos (la “gramática-I” o recetas para la creación de oraciones). En este ensayo hemos propuesto incluir algunas lecciones de lingüística como parte de la enseñanza de segundas lenguas, en particular, en la enseñanza del español, como complemento de las lecciones de gramática-E al uso. Hemos ejemplificado esto con algunas nociones relativas al aspecto léxico de los verbos y a algunos rasgos de los sustantivos relevantes en su comportamiento sintáctico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, Mark (2001): *The atoms of language. The mind's hidden rules of grammar*, New York: Basic Books.
- CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of language*, New York: Praeger.
- DE MIGUEL, Elena (1999): «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid: Editorial Espasa.
- KINDAICHI, Haruhiko (1976): «Nihongo doushi no tensu to asupekuto», en Haruhiko Kindaichi (ed.), *Nihongo doushi no asupekutoi*, Tokio: Mugishoubou, 27-61.
- MORIMOTO, Yuko (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco Libros.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge/London: The MIT Press.
- ROMERO DÍAZ, Juan (en prensa): «Problemas de transferencia de los *qualia* del japonés al léxico del español», en *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SANZ, Montserrat (2000): *Events and Predication: A new Approach to Syntactic Processing in English and Spanish*, en E. F. Konrad Koerner (ed.), *Current Issues in Linguistic Theory*, John Benjamins.
- SANZ, Montserrat y José Manuel IGOA (2012): *Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- SANZ, Montserrat (2013, en prensa): «Aplicaciones de la biolingüística a la enseñanza de L2», *Gaidai Ronso*, 64.
- SANZ, Montserrat y Michael LABRUYÈRE (2013): «Applied Bilingualism: the future foundations of second and foreign language teaching», Ms. The Kobe project on language science and L2 acquisition. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- VENDLER, Zeno (1957): «Verbs and Times», re-impreso en Zeno Vendler (ed.), *Linguistics in Philosophy* (1967), Ithaca: Cornell University Press, 97-121.





# “Sacar jugo” al cuento con expresiones coloquiales con doble significado

JOSÉ RUBIO GÓMEZ  
EducaSpain

## RESUMEN

El lenguaje coloquial español es muy complejo, con miles de expresiones, que incluso varían de región en región. Este lenguaje, el que podemos encontrar en la calle, es muy rico y variado. La lengua española es muy ambigua, muchas de sus palabras y expresiones tienen doble significado o sentido. Es posible aprender estas expresiones, locuciones y frases hechas a través de los pictogramas, técnica muy utilizada en la educación infantil, pero que también se puede llevar a la práctica con jóvenes y adultos.

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 confiada en sí misma 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 un cuento (Rubio Gómez, 2013) 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 en región.



El público objetivo debería ser un estudiante de español avanzado, pero un estudiante de nivel menor 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 a la definición que ofrece el libro en caso de ayuda.

A continuación podéis ver el comienzo de este cuento.

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 altud de 736 msnm, en una amplia depresión intrabética formada por el río Genal y por el piedemonte del macizo más alto de la península ibérica, Santa Rosalía, que condiciona su climatología.
- **Pavo** Hombre seco o incómodo.
- **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** hachís.
- **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.

Juli Rubio Gómez  
@EducaSPAIN  
3

Observamos un lenguaje que utilizan los jóvenes frecuentemente. Además, algunos términos lingüísticos se evitan mencionar en el lenguaje formal y en otros contextos: *se pasaban las tardes fumando chocolate*. Nos encontramos ante un lenguaje de adultos: sexo, drogas y rock&roll. Es un lenguaje que no enseñamos en clase pero es lo que realmente hablamos en la calle con nuestros amigos, aunque no resulte muy agradable. Seguramente le has dicho a alguien en alguna ocasión *¡vete a freír espárragos!* Sin embargo, si utilizamos esta expresión con *espárragos* puede sonar incluso menos desagradable cuando queremos expresar lo mismo, pero con otras palabras.

No es necesario tener a un profesor presencialmente delante del alumno ya que este puede ser autosuficiente y aprender por sí mismo. Pero el estudiante de español no es el único público objetivo para aprender leer este cuento con pictogramas, incluso las personas de avanzada edad pueden realizar ejercicios mentales a través de las inferencias entre imagen y texto. Muchas de estas expresiones les generan motivación, ya que incluso nuestros mayores conocen más expresiones y refranes que los jóvenes de hoy en día.

Actualmente, con la llegada de internet, los jóvenes suelen leer menos libros. Solemos leer la información de internet entre líneas, nuestra mente se está acostumbrando

a no leer un texto completo, sino directamente vamos a buscar la información que nos interesa. Este libro puede ayudar a *desintoxicarte* de este mal hábito porque no supone un esfuerzo, las imágenes ayudan mucho para continuar el hilo.

Esta aplicación se puede llevar a clase en todos los niveles, no solamente en los niveles más avanzados donde se suelen conocer más este tipo de expresiones. En el nivel intermedio podemos trabajar el vocabulario alimenticio.

**INICIO**

Vocabulario  
Palabras relacionadas

# MANZANA

f. Fruto del manzano, de forma globosa algo hundida por los extremos del eje, de epicarpio delgado, liso y de color verde claro, amarillo pálido o encarnado, mesocarpio con sabor ácido o ligeramente azucarado, y semillas pequeñas, de color de caoba, encerradas en un endocarpio coriáceo.

**Manzana:**  
Espacio urbano, edificado o destinado a la edificación, generalmente cuadrangular, delimitado por calles por todos sus lados.

[Volver a la historia](#)

264

Incluso también puede estar en un nivel inicial con los grupos alimenticios. Aunque nos vamos a encontrar con el problema de la cantidad de términos alimenticios que varían en otros países de América.

**INICIO**

# FRUTAS

Aceituna	Aguacate	Albaricoque	Arándano	Banana	Caqui
Cerezas	Ciruela	Clementina	Coco	Dátil	Frambuesa
Fresa	Granada	Guinda	Higo	Kiwi	Lima
Limón	Macedonia	Mandarina	Mango	Manzana	Melocotón
Melón	Mora	Naranja	Níspero	Pesa	Pera
Picota	Piña	Plátano	Pomelo	Sandía	Uva

[Volver a grupos alimenticios](#)

413

Además, puede realizar una serie de actividades para confirmar la acomodación de estos contenidos.

## ACTIVIDADES

- o Relaciona cada expresión con su significado

<ul style="list-style-type: none"><li>• Tener huevos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer el vago</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estar hasta los huevos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¡No me vaciles!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tocarse los huevos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Con excesiva lentitud, demasiado despacio</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pisando huevos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tener valor, tener agallas</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¡No me toques los huevos!</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estar irritado y cansado de una situación contraria</li></ul>

José Rubio Gómez @EducaSPAN

421

### Actividad 1. Relacionar

## ACTIVIDADES

- o 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.

José Rubio Gómez @EducaSPAN

422

### Actividad 2. Completar texto

## ACTIVIDADES

○ ¿A qué grupo alimenticio pertenecen las siguientes palabras?

- Pipa
- Calabacín
- Chorizo
- Merluza
- Flan
- Agua
- Aguacate

### Actividad 3. Clasificación

Todas estas definiciones se han recopilado del Diccionario de la Real Academia (DRAE).

## BIBLIOGRAFÍA

RUBIO GÓMEZ, José (2013): *Hambre de vida*, Segovia: EducaSpain

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): *Diccionario de la lengua española*, 22.<sup>a</sup> ed., Madrid: Espasa.

