

**CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA ENFOCADO EN LA CULTURA CHILENA**

CONSIDERATIONS FOR PREPARATION OF MATERIAL FOR TEACHING SPANISH AS SECOND LANGUAGE, FOCUSED ON THE CHILEAN CULTURE

Mag. Jennifer Markovits Rojas*

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso – Chile

jennifer.markovits@upla.cl

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 julio 2015 – FECHA DE ACEPTACIÓN: 19 agosto 2015

RESUMEN: El siguiente trabajo se propone entregar nociones para elaborar material para la enseñanza de español como segunda lengua contextualizado en la cultura nacional, presentando una justificación teórica y un análisis mixto (cualitativo y cuantitativo) de un manual para la enseñanza de español como segunda lengua enfocado en la cultura chilena "ChileSpanish", nivel básico 1 o A 1 acceso (breakthrough). Para lograr este objetivo se presentará, por una parte, un marco teórico que respalde los conceptos de manual, manual para la enseñanza de L2, análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso como métodos para la elaboración de actividades; la ciudad educadora como plataforma educativa, los enfoques de enseñanza de una segunda lengua y la teoría de los actos de habla y la lingüística textual como fundamentos socioculturales para la elaboración de la didáctica de español como segunda lengua. Por otra parte se realizará la aplicación de estos conceptos en el manual básico 1: "ChileSpanish: la ruta del español en Valparaíso" analizando un corpus de 48 actividades que corresponden al nivel A1-acceso. Finalmente se analizarán los datos para concluir en la importancia de integrar el componente cultural en la didáctica ELE y a raíz de estas conclusiones, entregar al lector una serie de consideraciones necesarias para la elaboración de material para la enseñanza del español como L2 básico 1 a nivel fonético-fonológico, gramatical, léxico-semántico y pragmático-textual enfocado en la cultura chilena, y, teniendo como plataforma de la realización de actividades, Valparaíso.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza español segunda lengua – Libro-Manual – Adquisición segunda lengua – Enfoque intercultural

ABSTRACT: The following paper is intended to present a theoretical justification and a mixed analysis, both qualitative and quantitative, of a manual for teaching Spanish as a second language focused on Chilean culture, "ChileSpanish" basic level 1 or access A 1, ("Breakthrough"). For this purpose, a theoretical framework will be presented on one hand, supporting the concepts of the manual, manual for teaching L2, contrastive analysis, error analysis, performance analysis and discourse analysis, as methods used for the development of the activities, the educational city as an educational platform, approaches to teaching a second language, and the textual linguistic and theory of the acts of speech as axes in the preparation of the didactical aspects for teaching Spanish as a second language. On the other

* **Correspondencia:** Jennifer Markovits Rojas. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Humanidades. Avda. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

Resultado de Tesis de Magister: "Consideraciones para la elaboración de material para la enseñanza de español como segunda lengua enfocado en la cultura chilena". Programa de Magister en Lingüística, Departamento de Lingüística, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

hand, the application of these concepts will be performed in the basic manual No. 1: "ChileSpanish: the route of Spanish in Valparaiso", analyzing a corpus of 48 activities within the A1- access level. Finally, all corresponding data will be analyzed to conclude in the importance of integrating the cultural component in the ELE didactic, and as a result of these findings, providing the reader with a number of considerations needed for the preparation of proper material for teaching Spanish as L2 basic 1 at a phonetic-phonological levels, grammatical level, lexical-semantic levels and pragmatic-textual level, focused on Chilean culture, and taking Valparaiso as a platform for the implementation of the activities.

KEY WORDS: Teaching Spanish as a Second language – textbook – Second language acquisition – Intercultural approach

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2013 ingresaron a Chile 2.027.082 extranjeros, de los cuales un 14,1% vinieron con fines profesionales o de negocios y un 58,9% de vacaciones y un 27% con fines particulares.¹

Estos datos indican que en el año 2013 hubo un millón y medio de extranjeros que necesitaron darse a entender, en diferentes niveles, en nuestro país, lo que supone, dentro de muchos factores, la preocupación académica y editorial de realizar y publicar material pedagógico para la enseñanza del español como L2 enfocado en la realidad chilena, ya que en estos tiempo, los profesionales de las ciencias sociales, sabemos que el vínculo lengua-cultura es indisoluble.

Sin embargo las instituciones que enseñan español a extranjeros en Chile, no tienen manuales de estudio contingentes a la realidad cultural de nuestro país y al uso del español chileno, como tampoco es posible adquirir textos de estudio enfocados en la realidad nacional, ni en librerías ni en la web. Por esta razón, el docente debe recurrir al uso de textos de estudio elaborados, generalmente, para la realidad del español peninsular o centroamericano, dificultando de esta manera el desarrollo de la competencia comunicativa y la intercultural², entendidas ambas como elementos fundamentales para la adquisición de la lengua meta.

A raíz de esta problemática, en el año 2005 elaboro el manual "ChileSpanish: La ruta del español en Valparaiso, material no editado, que nace de la necesidad de contar con un texto de apoyo pedagógico en el aula de enseñanza de español como L2 en Chile al notar la escasez y casi nula actividad editorial en cuanto a material ELE enfocado en la cultura nacional. Para esto, elaboré un conjunto de actividades sistematizadas en doce niveles para lograr la adquisición del español en 12 semanas.

Sin embargo, como consecuencia del poco movimiento editorial con respecto a este tipo de material, tampoco existe abundante investigación sobre la enseñanza de español aplicado a la cultura chilena, y por esta razón, decido realizar esta investigación con el objetivo de generar una reflexión sobre diversas consideraciones en los diferentes niveles de la lengua a la hora de elaborar material con estas características.

Para poder lograr este objetivo, diseñé una metodología tanto cualitativa como cuantitativa para analizar el manual ChileSpanish básico 1, que contempla la recopilación y sistematización de

seis tipos de datos que arrojarán las fortalezas y debilidades del manual para así poder entregar al docente pautas al momento que decida elaborar actividades en el marco ELE, vinculado con nuestra cultura.

Si bien el manual no posee el profesionalismo interdisciplinar que un texto con estas características exige, sí es un primer acercamiento a la vinculación entre ELE y cultura chilena, donde el componente cultura juega un rol esencial en el aprendizaje de una L2. Además, es de esperar, que con esta investigación, se inicie un aumento del interés tanto en los departamentos académicos como en el campo editorial nacional en cuanto se refiere a materiales de la enseñanza de español como segunda lengua enfocados en un contexto chileno.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL MANUAL O TEXTO ESCOLAR

Toda la literatura referida al género manual coincide con el principio luterano, en la medida que Lutero, según el estudio de Humberto Quinceno “Pedagogía y formas narrativas”³, se establecería como el primer realizador de manuales al crear las cartillas, instrumento simplificado para la enseñanza de la catequesis. Por lo que este principio pedagógico consistiría en simplificar una materia erudita a través de ejercicios didácticos, de lo que deducimos la intencionalidad de estas producciones manualísticas, que será la facilitación de contenidos de un saber.

Para inferir las principales características de este tipo de texto, es necesario mencionar a tres autores. Uno de ellos, dentro del contexto de la investigación en Francia sobre manuales escolares denominada Emanuelle, es el profesor Alain Choppin⁴, quien es el iniciador de la línea historiográfica que ha dado origen al campo académico de la manualística. El autor nos entrega tres dimensiones del texto escolar. Según el académico, el manual desde la esfera política, debe considerarse un vector ideológico y cultural. Desde una perspectiva pragmática, ha de ser un depositario de un contenido disciplinario y, finalmente, como instrumento, necesita convertirse en una herramienta pedagógica. De estas investigaciones, deducimos, entonces, la polifuncionalidad del texto escolar determinada por la triple dimensión que lo constituye.

El segundo autor a mencionar dentro de la investigación del manual como género, es Yves Chevallard, quien, en el año 1985, acuña el término de *transposición didáctica*, entendido como el proceso por el cual *un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza*.⁵ Nuevamente aparece el rasgo semántico esencial luterano, de concebir al manual como un elemento facilitador de la erudición; ¿y cómo a través del texto escolar se logra la transposición didáctica? Un tercer investigador en este marco, es la académica Moya Pardo, quien en su artículo “Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar”⁶, la autora cita a Alzate al entregar un panorama de tres dispositivos, entendidos estos como una batería de actividades bajo una premisa metodológica, que el manual debe incluir explícita o implícitamente en su realización en el contexto educativo y así lograr la transposición didáctica. El primero de estos dispositivos, consiste en aquellas actividades, que bajo el enfoque conductista, deben promover el reforzamiento mediante la imitación, concretándose en la explicación de la actividad por medio del profesor y luego su

aplicación. El segundo tipo de ejercicios que debe incluir un manual, basado en el enfoque cognitivo, es la observación, comprensión y aplicación por parte del estudiante de la lengua meta, donde el docente cumple la función de mediador. Finalmente, a partir del constructivismo, el discente cumple la tarea de evidenciar un problema, busca sus soluciones en la lengua materna o lengua meta y luego aplica lo descubierto en este proceso en la lengua 2.

Estos tres elementos teórico-prácticos son fundamentales ya que conducen a las directrices esenciales en la conformación de un género textual en el contexto de la manualística y que luego de lo expuesto anteriormente, podría resumirse en la siguiente tabla.

TABLA 1
RASGOS GÉNERO MANUAL

| NIVEL | RASGO | DESCRIPCIÓN | AUTORES |
|------------|----------------------------|--|-------------------|
| Contextual | Propósito | Facilitar la dimensión intelectual del conocimiento. | Lutero Chavellard |
| Contextual | Relación emisor - Receptor | Simétrica y asimétrica en la medida que el manual permita emplazar al docente como un elemento de poder educativo y a la vez al discente como complemento del proceso enseñanza-aprendizaje. | Chopin |
| Contextual | Función | Polifuncionalidad en la medida que es un vector ideológico, depositario de una disciplina e instrumento pedagógico. | Chopin |
| Textual | Tipología textual | Debe integrar los tres enfoques metodológicos articuladores en la educación por lo que desde una perspectiva estructural debe poseer narración, argumentación y descripción. | Moya Pardo |
| Textual | Tema | Debe abarcar temáticas dentro del mundo del conocimiento de las humanidades y las ciencias. | Chopin |

Fuente: Jennifer Markovits. *Consideraciones para la elaboración de material para la enseñanza de español como segunda lengua enfocado en la cultura chilena* (Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, Departamento de Lingüística, 2015).

Tras este vasto recorrido, es fundamental pensar el manual como una herramienta facilitadora de la erudición, como un vehículo que permite la confrontación del aprendiz en un espacio y tiempo determinado, como la síntesis de metodologías y enfoques con la finalidad de una apertura cultural, como el nexo indisoluble entre docente, discente y contexto educativo.

2.2. MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Es coherente con el sustento teórico de esta investigación definir y caracterizar el contenido de un manual para la enseñanza de segundas lenguas, bajo la premisa que un texto, con este enfoque pedagógico, debe conciliar los conceptos claves de las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua con la didáctica que se materializa en la sistematización de los ejercicios que integran el contenido del manual.

Para esto es necesario realizar una revisión bibliográfica de las principales teorías sobre aprendizaje y adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera en la medida que permitan ser

un marco epistemológico que sea base de las técnicas didácticas para la realización de un manual de español como L2.

Para realizar esta revisión es necesario mencionar las teorías de adquisición de la lengua materna, sintetizada en dos grandes paradigmas en que se basan dos de las principales teorías de ASL, correlacionándose de la siguiente manera: por una parte la psicología conductista, que comprende la adquisición de la lengua en el niño producto primordialmente de la influencia del ambiente, que se vincula a la lingüística estructural, donde el método para la enseñanza de la L2 consiste en contrastar y repetir estructuras. Por otro lugar, en los años setenta con la irrupción de la psicología cognitiva y la teoría lingüística generativa-transformacional de Chomsky, aparece un nuevo paradigma, el generativista, que va a influir brindando una concepción más psicologista del lenguaje, tomando más en cuenta el papel del aprendiz.

Si bien ambos enfoques tienen adherentes y detractores, en lo que sí coinciden las dos escuelas de estudio es en dar inicio a investigaciones sobre cómo un sujeto es capaz de adquirir una segunda lengua o lengua extranjera, tanto en el contexto académico como dentro de una comunidad bilingüe.

Estudios posteriores a los estructuralistas y generativistas, basados en la lingüística textual, siguen una orientación integradora y multiparadigmática con respecto a la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, incluyendo el concepto de universales lingüísticos, de sistemas de estructuras y elementos pragmáticos que determinan el aprendizaje de una lengua meta.

Dentro de estos modelos, encontramos la teoría integracionista de Krashen⁷, uno de los más influyentes en la década de los 70 y principios de los 80, influenciado por la lingüística textual y el análisis del discurso. Una de las principales características de su teoría llamada el Modelo de Monitor (1983), es que se establece la diferencia entre adquisición y aprendizaje, identificando la primera con los procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de las reglas del sistema lingüístico, en cambio, aprendizaje se relaciona con los procesos mentales que no son automáticos, sino reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua. No obstante su naturaleza opuesta, no es posible el aprendizaje sin la adquisición, y lo adquirido, a su vez, pierde funcionalidad si no existe un conocimiento controlado del sistema de la nueva lengua. Este último proceso de vigilancia consciente del hablante sobre la lengua que está aprendiendo es lo que Krashen denomina “el monitor”, habilidad que el hablante hará funcionar en situaciones ficticias de habla en la lengua 2.

En síntesis, todo este bagaje teórico, debe ser entendido por el docente para reflexionar sobre el componente universal de la lengua permitiéndole contrastar este elemento gramatical común con la gramática particular del español. Es decir, un íntegro manual para la enseñanza de español como segunda lengua debe tener una batería de actividades que permitan al estudiante reflexionar sobre los componentes universales de la lengua, contrastarlos con su lengua particular y con la estructura y uso del español, a través de una metodología donde el docente realice la misma reflexión, aterrice los contenidos en el aula y guíe al discente en el recorrido de su aprendizaje con la ayuda del soporte urbano en donde se realiza el proceso de adquisición de L2.

2.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES, ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN Y ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO MÉTODOS PARA LA ELABORACIÓN DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA L2

Con la finalidad de justificar teóricamente la realización del manual ChileSpanish, se debe sustentar la elaboración de actividades sobre la base de los métodos que se han usado para obtener datos e información sobre la adquisición de una lengua 2. Si lo vemos desde una perspectiva cronológica, podríamos sintetizar los enfoques en la siguiente tabla.

TABLA 2
TIPOS DE ANÁLISIS EN ELE

| TIPO DE ANÁLISIS | OBJETIVO | TIPO DE ACTIVIDAD |
|------------------|---|---|
| A/C | Evidenciar las diferencias en lengua 1 y lengua 2. | Esquemas que permitan al estudiante realizar dicha reflexión. |
| A/E | Tipificar los errores. | Compleción de enunciados que insisten en el error. |
| A/A | Hacer reflexionar al aprendiz sobre su competencia lingüística. | Actividades de metacognición simulando situaciones reales. |
| A/D | Enfrentar al aprendiz a situaciones dialógicas. | Diálogos que emulen situaciones reales. |

Fuente: Markovits (2015).

En síntesis, se deben comprender estos cuatro análisis como métodos de pesquisa de información relevante para la elaboración de actividades en el marco ELE, y, en el caso del análisis del corpus ChileSpanish, se intentará identificar el método predominante según la actividad siendo útil esta información teórica en la medida que sirvan al docente para evidenciar los esquemas mentales del aprendiz y a raíz de esta información, elaborar actividades para su desarrollo.

2.4. LA CIUDAD COMO PLATAFORMA EDUCATIVA: CIUDAD EDUCADORA

Con este concepto nos referiremos al componente pragmático en el manual ChileSpanish, mediante la plataforma urbana, fundamentado, no solamente bajo la perspectiva de las nuevas tendencias de estudio de la ASL, sino además, en las políticas educacionales mundiales con respecto a la integración del entorno en el proceso educativo.

La idea de *Ciudad Educadora*, fue formulada originalmente en 1972, por Faure, Herrera, Razzak Kaddoura, Lopes, Petrovski, Ahnema, Champion en la obra *Aprender a ser* en la que exponía: "...los términos de la relación entre sociedad y educación cambian de naturaleza: hay un proceso de compenetración íntima de la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares y en la vida cívica"⁸.

Sin embargo, el concepto de ciudad como una plataforma educativa, como herramienta de prolongación de la educación, es un término reciente, acuñado en la década de los noventa con la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras⁹, donde se plasman los principios sobre los que deberían cimentar las políticas locales para que sus municipalidades promovieran una ciudad verdaderamente educadora.

Bajo esta premisa, Valparaíso, reconocida dentro de las ciudades miembros, posee los lineamientos gubernamentales y de comportamiento cívico (entendido esto último como la participación ciudadana en abrir espacios culturales) necesarios para integrar el proceso educativo en cualquier área del conocimiento. En el ámbito de la ASL, la ciudad puerto posee los espacios y vida urbana requerida para ser complemento de un manual para la enseñanza del español, desde las instancias populares (ferias libres) hasta de conocimiento más académico (museos) que agrupan los contenidos estructurales del proceso educativo, siendo la ciudad una vital herramienta inherente al aprendizaje de L2 que es aprender la lengua meta en un contexto meta.

2.5. ENFOQUES METODOLÓGICOS

Con la finalidad de poder realizar un análisis del manual ChileSpanish en cuanto a las técnicas utilizadas y las competencias que se desarrollan en los ejercicios, se debe presentar un panorama de los principales enfoques para la enseñanza de segundas lenguas, mediante la siguiente tabla.

TABLA 3
RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA PARA ELE

| TEORÍA LINGÜÍSTICA SUBYACENTE | TEORÍA PSICOLÓGICA SUBYACENTE | ENFOQUE | MÉTODO | TÉCNICA |
|---|-------------------------------|-----------------|---|---|
| estructuralismo | conductismo | Estructuralista | Método audio oral y el método global-estructural. | Audiolingual |
| Generativo-Transformacional | Psicología cognitiva | Constructivista | Método cognoscitivo | Sugestopedia |
| Lingüística textual / Análisis del discurso | Psicología sociocognitiva | Comunicativo | Nocional-Funcional | Simulación de situaciones reales de comunicación. |
| Lingüística textual / Análisis del discurso | Psicología sociocognitiva | Por tareas | La tarea comunicativa | Idéntica al anterior no obstante cambia el orden de los contenidos. |
| Etnolingüística | Psicología sociocognitiva | Intercultural | Holístico y de destrezas sociales | Actividades destrezas sociales y de aspectos afectivos y emocionales. |

Fuente: Markovits (2015).

La aplicación de estos enfoques en la batería de ejercicios que componen la primera unidad de ChileSpanish nos revelarán el paradigma que debe agrupar un grupo de ejercicios según su finalidad.

2.6. LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA: EL MODO ENUNCIATIVO, LA MODALIDAD DE LA ENUNCIACIÓN Y MODO DEL ENUNCIADO

Dentro de los últimos enfoques en relación a la enseñanza de una segunda lengua, los actos de habla se han configurado dentro de los currículos de esta especialidad, dando vital importancia a una didáctica que evidencie la intencionalidad de los enunciados lingüísticos para así desarrollar las habilidades comunicativas, sociales e interculturales necesarias para que el estudiante de L2 pueda desenvolverse dentro de la comunidad de habla meta.

Desde esta perspectiva nos interesa hacer un análisis de los actos de habla y de elementos derivados de la teoría de la lingüística textual, (modos enunciativos, modalidad de la enunciación y el modo del enunciado),¹⁰ pensados en la medida que se configuren como claves para descubrir el objetivo sociocultural subyacente en la batería de ejercicios del manual.

Dentro de la teoría de los Actos de Habla, J. L Austin¹¹ es quien inicia la investigación, al plantear ciertas teorías sobre la comunicación en sus clases de filosofía, partiendo de la premisa que las palabras juegan un papel trascendental no solo en la comunicación, sino en la propia construcción de la realidad social. El autor plantea una nueva mirada para la relación entre las palabras y las cosas, con sus conceptos de actos de habla locucionarios (locutionary speech acts), ilocucionarios y perlocucionarios. Así, el filósofo establece una relación entre el significado, lo emitido o el acto locucionario, la intención de lo dicho o acto ilocucionario y el resultado de esta acción o acto perlocucionario.¹² Siguiendo en su línea de estudio, Searle¹³, discípulo de Austin, propone una clasificación, distinguiendo cinco tipos: asertivos, que dicen algo de la realidad; directivos, que pretenden influir en la conducta del interlocutor; compromisivos, condicionan el comportamiento ulterior del hablante; expresivo, donde el hablante manifiesta sus emociones y los declarativos, aquellos que modifican la realidad.¹⁴

Continuando con la búsqueda de las relaciones pragmáticas presentes en el manual, es necesario hacer un análisis desde la lingüística textual, es decir, de enunciación y enunciado. Gerardo Álvarez en su libro "Textos y discursos"¹⁵ menciona estos elementos, sintetizando los modos del enunciado en tres: elocutivo, alocutivo y delocutivo. Con estos se refiere a los mecanismos gramaticales que permiten vislumbrar el sujeto de la enunciación. En el elocutivo, el discurso se centra en la primera persona gramatical; por otra parte, el alocutivo, dirige su emisión a partir de la segunda persona, "tú, usted, ustedes" y el modo delocutivo se aleja de su responsabilidad discursiva, mediante el uso de la tercera persona, o la "no persona" según Benveniste.

Otro elemento dentro de la lingüística textual, se refiere a las modalidades de la enunciación o tipos de oraciones que el individuo decide utilizar en su "proyecto de habla".¹⁶ Existen tres relaciones pragmáticas entre los interlocutores, las cuales son obligatorias, ya que ninguna locución puede plantearse sin adoptar una de estas formas: la aserción, la interrogación y la intimación.

El modo enunciativo y la modalidad de la enunciación se interpretan a partir de la "distancia y tensión ligadas a la enunciación"¹⁷. Asimismo estas relaciones se evidencian mediante las modalidades del enunciado, que se reconocen a partir de los modos verbales del español,

identificándose cinco áreas de modalidad: a) Alética, que expresa lo posible o probable b) Deóntica: se identifica con lo obligatorio, prohibido, c) Epistémica, que tiene que ver con las operaciones mentales verbalizadas con el “pienso que”, creo que”, etc., d) Volitiva: se realiza mediante los deseos en subjuntivo, “Ojala fuera...” y e) Apreciativa: expresión de la emocionalidad de lo enunciado: “me da pena que”.

La realización de ejercicios en el ámbito de la ASL es primordial para la reflexión del profesor acerca de modos y modalidades, ya que, más que enseñarlas como elecciones formales obligatorias o no por parte del hablante, deben enfocarse en la elaboración de una didáctica que integre la estrategia para elegir una u otra modalidad según la situación.

3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Tal como se menciona en la introducción, el análisis en esta investigación será mixto; ciertos aspectos se estudiarán cualitativamente y otros cuantitativamente. Con respecto al análisis cualitativo se analizarán tres elementos: a) Presencia de rasgos de género manualística en el corpus; b) Teorías psicolingüísticas subyacentes en los ejercicios propuestos y, c) Predominio de los elementos enfocados en la lingüística textual y los actos de habla. Con respecto al análisis cuantitativo, a su vez, también se evidenciarán tres aspectos: a) Cantidad de actividades que incluyan a Valparaíso como ciudad educadora; b) Cantidad de actividades como producto del análisis contrastivo, de errores, de actuación y del discurso; c) Cantidad de actividades según el enfoque pedagógico predominante.

3.1. DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

TABLA 4
PRESENCIA O NO DE LOS RASGOS DEL GÉNERO MANUALÍSTICA EN EL CORPUS

| RASGO DEL MANUAL | DESCRIPCIÓN | PRESENCIA |
|----------------------------|--|-----------|
| Propósito | Facilitar la dimensión intelectual del conocimiento. | Sí |
| Relación emisor - Receptor | Simétrica y asimétrica en la medida que el manual permita emplazar al docente como un elemento de poder educativo y a la vez al discente como complemento del proceso enseñanza-aprendizaje. | SÍ |
| Función | Polifuncionalidad en la medida que es un vector ideológico, depositario de una disciplina e instrumento pedagógico. | SÍ |
| Tipología textual | Debe integrar los tres enfoques metodológicos articuladores en la educación por lo que desde una perspectiva estructural debe poseer narración, argumentación y descripción. | AP/M |
| Tema | Debe abarcar temáticas dentro del mundo del conocimiento de las humanidades y las ciencias. | A/PM |

Fuente: Markovits (2015).

TABLA 5
PRESENCIA SUBYACENTE O NO DE LAS TEORÍA MÁS RELEVANTES DE ADQUISICIÓN DE L2 EN EL MANUAL

| TEORÍA SUBYACENTE | PRESENCIA |
|---|-----------|
| Estructuralismo / Conductismo | SÍ |
| Generativismo / Psicología cognoscitiva | AP/M |

Fuente: Markovits (2015).

TABLA 6
PREDOMINIO DEL MODO ENUNCIATIVO, MODALIDAD DE LA ENUNCIACIÓN, MODALIDAD DEL ENUNCIADO Y ACTO DE HABLA SEGÚN LA INTENCIONALIDAD DE LAS ACTIVIDADES

| UNIDAD | MODO ENUNCIATIVO PREDOMINANTE | MODALIDAD DE LA ENUNCIACIÓN PREDOMINANTE | MODALIDAD DEL ENUNCIADO QUE PREDOMINA | ACTO DE HABLA QUE PREDOMINA |
|----------|-------------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| Unidad 1 | Alocutivo | Interrogación | Alética | Directivo |
| Unidad 2 | Alocutivo | Interrogación | Alética | Directivo |
| Unidad 3 | Elocutivo / Alocutivo | Declarativa / Interrogativa | Alética | Asetivo / Directivo |
| Unidad 4 | Alocutivo / Delocutivo | Declarativa / Interrogativa | Alética | Asetivo / Directivo |

Fuente: Markovits (2015).

3.2. DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

TABLA 7
CANTIDAD DE ACTIVIDADES REALIZADAS BAJO LOS OBJETIVOS DE A/C, A/E, A/A Y A/D

| UNIDAD: N° DE EJERCICIO | N° A/C | N° A/E | N° A/A | N° A/D |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Unidad 1: 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Unidad 2: 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Unidad 3: 17 | 5 | 9 | 0 | 3 |
| Unidad 4: 9 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| Unidad 5: 16 | 2 | 4 | 2 | 8 |

Fuente: Markovits (2015).

TABLA 8
CANTIDAD DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS QUE INCLUYAN A VALPARAÍSO COMO CIUDAD EDUCADORA

| UNIDAD: N° DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS | N° DE ACTIVIDADES QUE INCLUYEN A VALPARAÍSO COMO A/C |
|-------------------------------------|--|
| Unidad 1: 1 | 1 |
| Unidad 2: 5 | 2 |
| Unidad 3: 11 | 4 |
| Unidad 4: 7 | 4 |
| Unidad 5: 14 | 4 |

Fuente: Markovits (2015).

TABLA 9
CANTIDAD DE ACTIVIDADES SEGÚN SU ENFOQUE PEDAGÓGICO

| UNIDAD: N° ACTIVIDADES | N° ACTIVIDADES ENFOQUE ESTRUCTURALISTA | N° ACTIVIDADES ENFOQUE GENERATIVO | N° ACTIVIDADES ENFOQUE COMUNICATIVO | N° ACTIVIDADES ENFOQUE POR TAREAS | N° ACTIVIDADES ENFOQUE INTERCULTURAL |
|-------------------------------|---|--|--|--|---|
| Unidad 1: 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Unidad 2: 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| Unidad 3: 17 | 11 | 0 | 3 | 0 | 2 |
| Unidad 4: 9 | 4 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Unidad 5: 16 | 8 | 0 | 6 | 4 | 11 |

Fuente: Markovits (2015).

4. CONCLUSIONES

4.1. DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

4.1.1. CON RESPECTO A LA PRESENCIA O NO DE RASGOS DE GÉNERO MANUALÍSTICA EN EL CORPUS

- a) Se aprecia que tanto como el propósito (1) como la función (2) del manual se presenta íntegramente en el corpus.
- b) El rasgo (1) se aplica en el manual a través de los diversos diagramas y esquemas para facilitar la gramática del español, como por ejemplo en los usos de los verbos ser y estar.
- c) El elemento (2), es decir, la polifuncionalidad, es aplicable al corpus, pues presenta una disciplina mediante el uso del dialecto chileno que transmite concepciones de mundo propias de nuestra localidad. Se ejemplifica en la realización de diálogos donde predomina léxico y formas gramaticales propias de nuestro dialecto.
- d) Con respecto a la tipología textual (3) y el tema (4) hay aspectos que se deben mejorar para su óptima realización.
- e) El componente (3) aparece en la forma de los discursos descriptivos primordialmente y textos argumentativos de muy baja complejidad. No obstante, la narración no se aprecia en absoluto. Por lo tanto, en una manual de este nivel, es necesario agregar actividades que permitan al aprendiz desarrollar la tipología del género narrativo.
- f) El rasgo (4) no se presente a cabalidad, puesto que las temáticas trabajadas son a nivel de la cotidianidad. Solo basta con realizar una lectura del índice (ver anexo) Sin embargo cabe hacerse la reflexión de qué manera abordamos temas de mayor complejidad con estructuras gramaticales simples y si realizar este tipo de actividad será efectiva en la medida que el discente aprende mediante grados de dificultad progresivos. Se plantea la inquietud para eventuales investigaciones.

g) La relación entre emisor y receptor no aplica en este apartado, ya que no es posible su deducción a partir de este análisis, sino mediante el análisis posterior, con respecto a la teoría de los actos de habla.

4.1.2. CON RESPECTO A LA PRESENCIA SUBYACENTE DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS DE L2

a) El estructuralismo como base lingüística y el conductismo en su simiente psicológico tiene una gran presencia en el manual, apareciendo como eje transversal de todas las unidades, al estructurar cada ejercicio siempre en el orden del aprendizaje fonético, es decir, como suena el enunciado; léxico: qué significa el enunciado y sintáctico, es decir, el orden que sigue la oración. Además, la técnica predominante es la repetición del modelo. Como ejemplo se puede ver la actividad de descripción de eventos, donde, en una primera instancia, se escucha como suena la interrogación y la aseveración; luego se establecen las dudas de vocabulario y, finalmente, se ejecuta el orden de la oración interrogativa, así como también la afirmativa y negativa

b) El generativismo, apoyado en la psicología cognitiva, aparece en el manual, en la medida que permite apreciar la estructura profunda y superficial del español, materializado, este concepto, en la predominancia de los enunciados en su forma de oración interrogativa. Esto hace suponer, que toda lengua requiere de la función apelativa para una comunicación primaria, no obstante, el español, particulariza estos modos enunciativos mediante la entonación.

4.1.3. CON RESPECTO AL PREDOMINIO DE MODOS, MODALIDADES Y ACTOS DE HABLA

a) El modo del enunciado que predomina es el alocutivo, es decir el discurso de centra en la segunda persona gramatical.

b) El manual centra su rasgo pragmático en la figura discursiva de la interrogación.

c) La modalidad alética configura todo el conocimiento discursivo del corpus, donde se presentan los enunciados como elementos transportadores de la verdad, de lo lógico, de lo que debe ser.

d) Se enfatiza el acto de habla directivo, puesto que la dinámica que cruza todo el instrumento, se manifiesta en la medida que el interlocutor invade el territorio del otro con una intención apelativa.

e) A partir de todo lo expuesto, con respecto a la teoría de lingüística textual y los actos de habla, es imperativo reconocer importancia de la intención dialógica, desde dos perspectivas:

- Desde la mirada del autor del manual o del docente que media entre el autor y los estudiantes, para entender este instrumento pedagógico como una manera de ejercer un poder a través de la lengua, no obstante este poder en el sentido de acto ilocucionario explicado por Habermas, es decir, aquellos donde el consenso se establece como manera de relación entre el docente, o el depositario del poder y

discente o el que recibe este poder para continuar construyendo realidades sin intenciones coactivas.

- Desde la mirada del aprendiz, que comprenda que la interrogación directa o indirecta es la manera de abordar el espacio del otro, un espacio para él/ella doblemente desconocido, físico y lingüístico, por lo que para la realización de esta actuación, son necesarios ciertos códigos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que, en la modalidad interrogativa de la lengua española, se sintetizan en la tonalidad (rasgo ausente en el inglés). Por lo que se infiere que es sumamente necesario realizar ejercicios donde se reflexione sobre este segmento de la lengua, desarrollando, a su vez, la competencia intercultural.

4.2. DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

4.2.1. CANTIDAD DE ACTIVIDADES REALIZADAS MEDIANTE EL ANÁLISIS A/C, A/E, A/A, A/D

a) De una totalidad de 47 actividades, 20, es decir un 42% de los ejercicios se realizaron mediante información entregada por el análisis del discurso, es decir, elaborar didácticas que permitan evidenciar el comportamiento del aprendiz en situaciones dialógicas que emulen la realidad. Por lo que deducimos que la actividad dialógica es primordial en esta etapa de acceso a la lengua meta.

b) 15 actividades se configuran bajo los datos entregados por el análisis de errores, siendo el error de tipo intralingüístico e interlingüístico, el que entrega datos más útiles a la hora de elaboración de actividades. A raíz de este hecho, es lógico pensar que la influencia de la lengua materna y el poco conocimiento del estudiante del sistema de la L2 son los rasgos que más influyen en la producción de errores, no obstante, esta información es muy valiosa para el docente, ya que le permite realizar actividades desde tres ángulos:

- Desde la teoría, para realizar esquemas que faciliten el uso del sistema.
- Desde la práctica, insistir en el error para la producción de enunciados.
- Desde la metacognición, para realizar actividades donde se logre que el estudiante reflexione sobre su actuación.

e) Del total de todo el corpus, siete ejercicios son producto del contraste entre el inglés y el español. Generalmente, estas actividades corresponden a esquemas que sintetizan teóricamente aspectos gramaticales.

f) Solo cuatro ejercicios nos permiten analizar la actuación de los estudiantes, es decir, permiten al profesor medir el progreso del aprendiz en cuanto a la reflexión que pueda realizar sobre su actuación lingüística, es decir, una metaactividad lingüística.

4.2.2. DEL ANÁLISIS DE LA CANTIDAD DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS QUE INCLUYEN A VALPARAÍSO COMO CIUDAD EDUCADORA

a) De un universo de 37 actividades prácticas, quince de ellas integran a Valparaíso como dispositivo de enseñanza, es decir, un 40% de los ejercicios permiten que el estudiante use la ciudad para sus propósitos educativos. Esta medición permite establecer que el manual sí cumple con el requisito de utilizar al entorno meta en el proceso educativo.

4.2.3. DEL ANÁLISIS DE ACTIVIDADES SEGÚN SU ENFOQUE METODOLÓGICO

a) A la luz de los resultados, el enfoque estructuralista predomina en el manual. Su existencia puede explicarse, ya que a este nivel, el aprendiz requiere de esquemas facilitadores de los procesos cognitivos, y este método, permite al profesor sistematizar los contenidos de manera muy clara.

b) La ausencia del enfoque generativista es por la nula realización de actividades que hagan reflexionar al estudiante sobre los supuestos universales lingüísticos, no obstante, aunque resulta complejo una didáctica con esos objetivos, debe llevarse a cabo, puesto que una actividad cognitiva de estas características puede producir inmensos avances en la adquisición de la lengua 2.

c) Tanto el enfoque comunicativo e intercultural tienen una presencia similar, el primero con 16 actividades y el segundo con 17 actividades que representan un 36% del total. Si bien a la luz de lo investigado, estos enfoques deberían predominar, se explica por el nivel del estudiante, es decir, para desarrollar estas competencias requiere un bagaje teórico básico, y en esta etapa, las actividades deben enfocar este estadio.

d) Similar situación ocurre con el enfoque por tareas, puesto que, para realizar didácticas a partir de la necesidad espontánea del discente, se debe adquirir, en primer lugar, el sustento teórico vital.

Como conclusiones generales, es posible aseverar que la propuesta didáctica analizada tiene falencias a nivel del análisis de la estructura, es decir, el nivel fonético-fonológico se presenta de manera muy escasa y sin objetivos claros con respecto a su adquisición.

Sin embargo, a nivel textual, el manual reitera constantemente el uso de la modalidad interrogativa, desarrollando en el alumno por una parte, un aspecto de la gramática universal, que es entender, la apelación, como base del comportamiento lingüístico genético, y por otra parte, reconocer la gramática particular del español en el uso constante de la entonación, que, al mismo tiempo, abre camino al desarrollo su competencia intercultural, en identificar las diferencias del otro, en su proceso de adquisición. No obstante, actividades explícitas con este objetivo, no aparecen en el corpus.

Por otro lado, se aprecia un buen intento por integrar el elemento cultural, pero desarrollado preferentemente a nivel léxico, por lo que se debe implementar didácticas equivalentes para los demás niveles de la lengua.

Con respecto a los enfoque, el método estructuralista predomina, ya que es una buen manera de simplificar la complejidad de las estructuras lingüísticas. Sin embargo, los actuales enfoques comunicativos e interculturales, si bien aparecen, no se realizan en el porcentaje que se plantea en el marco teórico, no obstante se debe al nivel analizado, ya que con la adquisición de grados más avanzados del español por parte del extranjero, el docente será capaz de elaborar una didáctica que desarrolle mayormente las competencias en cuestión.

5. CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA BÁSICO 1, ENFOCADO EN LA CULTURA CHILENA

5.1. NIVEL FONÉTICO- FONOLÓGICO

A nivel fonológico, debe presentarse el sistema con las particularidades del español chileno y contrastarlo con el español peninsular y con otros usos del español americano, por ejemplo en cuanto a la realización de la /x/ con sus rasgos articulatorios que lo diferencian del resto de América, la fricativa /y/ y el seseo. Una propuesta de actividad es identificar, a través de diversos materiales, los usos dialectales y de esta manera desarrollar la competencia intercultural donde el estudiante aprecie las diferencias dialectales como parte del proceso de empatía con la cultura 2.

El manual ChileSpanish carece de actividades que generen la reflexión dialectal a este nivel, por lo que una propuesta didáctica sería la siguiente:

Juego de rol

Realiza los siguientes diálogos con tu compañero, siendo A, un hablante español y B un hablante chileno. Pon atención a las diferencias en los sonidos de ciertas palabras.

| | |
|---|--|
| A: ¿Te gusta el zapallo? B: No, me gustan las zanahorias | A: ¿Sabes dónde hay una zapatería? B: en la esquina de la plaza |
|---|--|

En cuanto a los alófonos que marcan una diferencia sociolingüística, es decir, las variantes de la africada /ç/, por ejemplo, considero que no es pertinente hacer las especificaciones a este nivel, no obstante, son elementos culturales que sí deben integrarse en niveles más avanzados.

5.2. NIVEL GRAMATICAL

En cuanto a la morfología y sintaxis del español, tal como aparece en el manual analizado, es necesario, desde un comienzo establecer la particularidad del español en modificar las terminaciones de la segunda persona singular en el presente del indicativo y realizar actividades con ello con preguntas de identificación y obtención de información.

5.3. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Es a este nivel, donde debe darse el mayor enfoque del componente cultural en el manual, pues, es mediante el significado de la palabra donde reside la riqueza cultural de nuestra identidad, y a partir del léxico el docente puede dar cuenta de los aspectos antropológicos que caracterizan nuestra variedad dialectal. No obstante, a este nivel, se debe comenzar solo con sustantivos y adjetivos, y, verbos, adverbios y construcciones lingüísticas más complejas, como frases adjetivas, perífrasis verbales, deben ir integrándose a medida que el aprendiz sucede sus etapas. Una actividad integradora del componente cultural al nivel semántico son las que aparecen en el corpus con el verbo gustar y con ejercicios de ser y estar.

5.4. NIVEL PRAGMÁTICO-TEXTUAL

Actividades que integren a la cultura chilena a este nivel, tienen mayor accesibilidad si se está enseñando en el país de la lengua meta. Por lo tanto, se debe buscar desde el comienzo, dinámicas que impliquen salir a la calle y aplicar los contenidos aprendidos en el aula.

Una actividad que logra estos objetivos, es una salida a terreno a la feria de Valparaíso, donde el estudiante aplica: preguntas de identificación y de información, vocabulario, y especialmente, el estudiante se hace consciente de los turnos de habla, de la comunicación proxémica y kinésica, provocando en él la reflexión sobre los aspectos pragmáticos y culturales que inciden en una óptima comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Libros

- Álvarez, G. *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto* (Concepción: Universidad de Concepción, 2001).
- Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras* (Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971).
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (AIQUE Grupo editor, 1998).
- Collete, M. *El libro de texto escolar: instrumento de la pedagogía de todos los tiempos* (Colombia: Publicación Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2003).
- Fernández, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 1997).
- Fuare, E, et. al. *Aprender a ser: La educación del futuro* (Alianza Editorial, 2001).
- Herrero, Juan. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso* (La Mancha: Ediciones Universidad de Castilla, 2006).
- Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Nueva York: Longman, 1982).
- Lado, R y C. Fries. *English sentence patterns; understanding and producing English grammatical structures; and oral approach* (Michigan: University of Michigan, 1958).

Martinell, E. *Cuestiones del español como lengua extranjera* (Barcelona: Ediciones Universitat, 2006).

Merino, G. *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas* (Alicante: Universidad de Alicante, 2005).

Sánchez, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Murcia: Editorial SGEL S.A., 1992).

Searle, J. *Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje* (Madrid: Ed. Cátedra, Colección Teorema, 1994).

Van Ek, J. *Across the threshold readings from the modern languages Project* (Oxford: Pergamon Press, 1984).

b) Artículos

Apple, Michael W. "El libro de texto y la política cultural" *Revista de Educación* n° 30 (1993), pp. 240-247.

Choppin, Alain. "Pasado y presente de los manuales escolares" *Revista Educación y Pedagogía* n° 29 (enero-septiembre, 2001), pp. 209-229.

Escolano Benito, Agustín. "Sobre la construcción histórica de la manualística en España" *Revista Educación y Pedagogía* n° 13 (marzo, 2006), pp. 13-24.

Hurtado, Piedad y María Teresa. "Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua: influencia del español en el aprendizaje del inglés" *Revista de Pedagogía y Ciencias del Lenguaje* n° 7 (abril, 2008), pp. 183-192.

Jurado, J. C. "Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales" *Estudios Pedagógicos* n° 29 (octubre, 2003), pp. 127-142.

Moya Pardo, C. "Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar" *Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje* n° 7 (abril, 2008), pp. 133-152.

Quiceno, Humberto. "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas" *Revista Educación y Pedagogía* n° 29 (enero-septiembre, 2001), pp. 53-67.

c) Web

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE, 2002). En: <http://www.edcities.org/>

¹ Cifras obtenidas del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en abril del 2013.

² J. Van Ek. *Across the threshold readings from the modern languages Project* (Oxford: Pergamon Press, 1984).

³ Humberto Quiceno. "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas" *Revista Educación y Pedagogía* n° 29 (enero-septiembre, 2001), pp. 53-67.

⁴ Choppin, Alain. "Pasado y presente de los manuales escolares" *Revista Educación y Pedagogía* n° 29 (enero-septiembre, 2001), pp. 209-229.

⁵ Yves Chevallard. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (AIQUE grupo editor, 1998), p. 47.

⁶ C. Moya Pardo. "Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar" *Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje* n° 7 (abril, 2008), pp. 133-152.

⁷ S. D. Krashen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Nueva York: Longman, 1982).

⁸ Fuare, E, et. al. *Aprender a ser: La educación del futuro* (Alianza Editorial, 2001), pp. 13-24.

⁹ Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE, 2002). En: <http://www.edcities.org/>

¹⁰ G. Álvarez. *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto* (Concepción: Universidad de Concepción, 2001), p. 67.

¹¹ J. L. Austin. *Cómo hacer cosas con palabras* (Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971).

¹² Austin (1971), pp. 41-42.

¹³ J. Searle. *Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje* (Madrid: Ed. Cátedra, Colección Teorema, 1994.), p. 187.

¹⁴ Searle (1994), p. 187.

¹⁵ Álvarez (2001).

¹⁶ Juan Herrero. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso* (La Mancha: Ediciones Universidad de Castilla, 2006), p. 157.

¹⁷ Álvarez (2001), p. 43.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0

