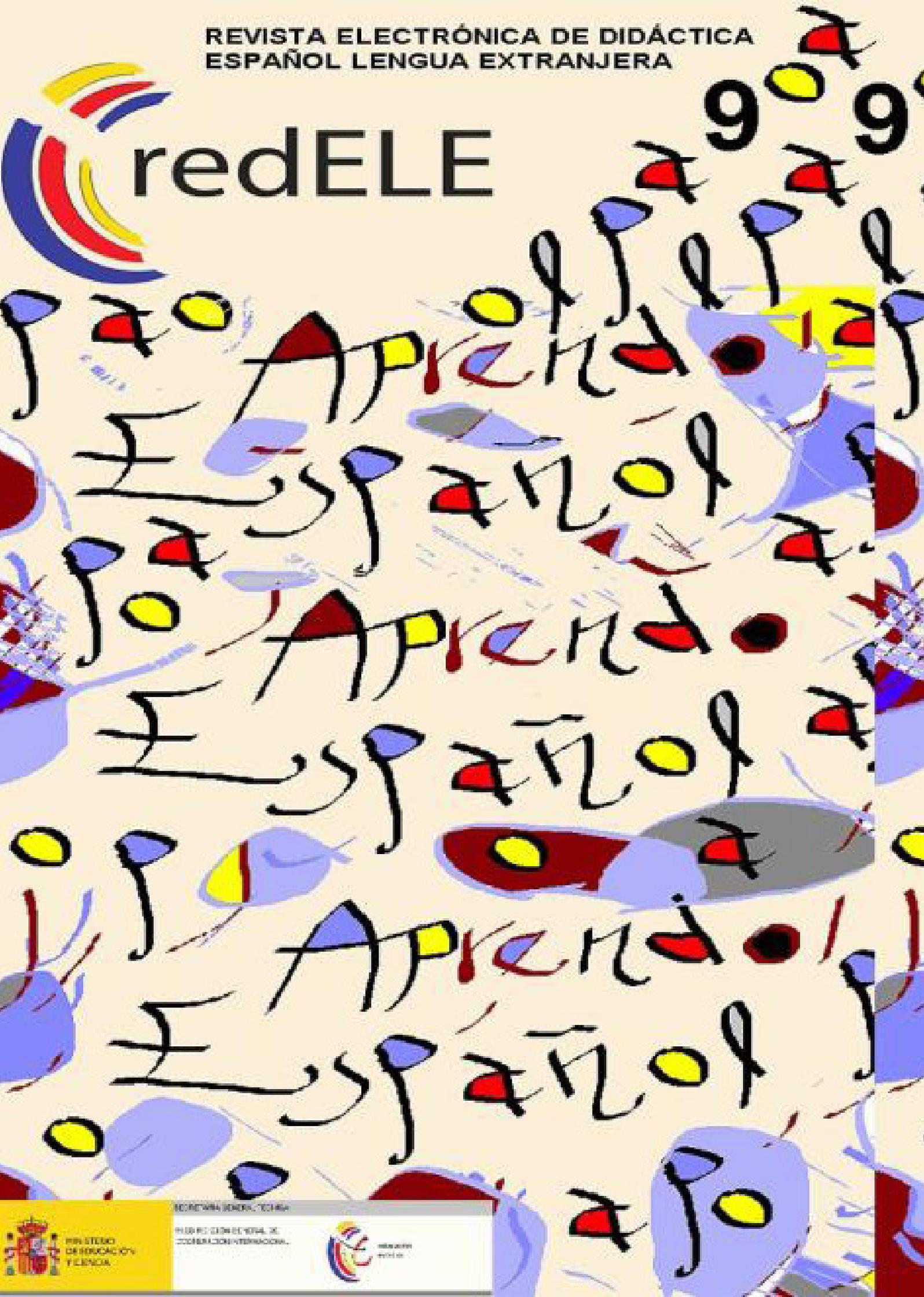




redELE



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2007

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a M^a José Gelabert

Directora académica de Enforex

CONTENIDOS

El orden de palabras de la oración simple en español y en griego

Bernal, Josep M.

Profesor visitante (Alemania)

¿Qué es la pronunciación?

Iruela Guerrero, Agustín

Universidad de Barcelona

Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE

Jimeno Viñes, Marta

Investigadora en promoción de Lengua y Cultura

La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje

Labrador Piquer, María José

Universidad Politécnica de Valencia

El artículo determinado al comienzo de los títulos de los trabajos y de los rótulos de nuestros estudiantes

Milada Timková e Hidalgo Alfageme, Carlos Alonso

Universidad Católica de Ružomberok, Eslovaquia

El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE

Ontoria Peña, Mercedes

Università per Stranieri di Perugia

Aprende-le. Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española

Roncel Vega, Víctor M.

Asesor Técnico, Consejería de Educación de Polonia

Modelo Estratégico Intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural:

dimensiones, configuraciones y relaciones

Tardó Fernández, Yaritza

Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente

En este número tenemos el placer de poder entrevistar a María José Gelabert Navarro.

Directora Académica General de ENFOREX, centros de español para extranjeros. Profesora del Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá de Henares. Profesora en los Cursos de Formación para Profesores de E/LE organizados por el Instituto Cervantes, Universidades y por otras instituciones educativas nacionales y extranjeras. Ponente habitual en Cursos y Congresos de E/LE como Expolingua y Asele, entre otros. Temas desarrollados en investigación y posteriormente publicados: Repertorio de funciones comunicativas del español 1989; Diccionario de gestos 1990; Autora de materiales especializados para la enseñanza y aprendizaje de ELE. Coordinadora pedagógica y autora del método PRISMA para enseñanza del español como lengua extranjera (2002).

El Centro Internacional de Idiomas ENFOREX tiene una amplia presencia de enseñanza del español, con 10 escuelas en España y otras 13 en Latinoamérica.

1- ¿Cree usted que desde las instituciones responsables de España y de América se hace todo lo posible para la enseñanza y difusión del español? En cualquier caso, ¿cómo podría mejorarse la situación?

Buscando acuerdos con otros ministerios de educación a nivel europeo y mundial que permitan un intercambio fluido entre estudiantes españoles que quieren aprender una segunda o tercera lengua extranjera; fomentando el conocimiento y el interés por nuestras lenguas y culturas mediante la realización en el exterior de ciclos cinematográficos, ferias, congresos, exposiciones...; y potenciando la difusión del español mediante el apoyo expreso a las instituciones privadas o públicas de enseñanza de E/LE.

2- ¿Cuáles son los retos a los que se tienen que enfrentar tanto las instituciones como el sector privado para responder a la demanda creciente del español en el mundo?

El reto fundamental es aportar una oferta de calidad acorde con el nivel de demanda actual.

3- ¿Cuál cree que debe ser el papel del Ministerio de Educación y Ciencia a la hora de ayudar a los profesores de E/LE? ¿Qué recursos cree que se podrían aportar desde este ministerio?

Se me ocurren dos formas de ayudar: facilitando el intercambio de profesionales a nivel institucional entre diferentes países y creando un programa anual a nivel nacional de cursos subvencionados que permitan alcanzar una formación de calidad y cercana a todos los profesores de E/LE.

También creo que se debería plantear la homologación y que los centros de E/LE pertenecieran al convenio de enseñanza reglada, teniendo en cuenta que actualmente estamos trabajando bajo las directrices del MCER.

4-¿Qué aportan los centros y academias privados a la enseñanza del español a extranjeros, con respecto a la labor institucional?

Deberían de complementar y enriquecer la labor institucional; pero el caso es que en la mayoría de las zonas son la única oportunidad para acceder a la enseñanza del español. Por ejemplo, en Andalucía, a pesar de ir ya por la tercera modernización, la persona que quiere aprender español debe ir a una escuela privada ya que la oferta pública apenas existe.

5- ¿Cree que la política lingüística desarrollada en los últimos tiempos por países como Brasil y Reino Unido respecto al español va a suponer el reconocimiento definitivo de nuestra lengua en el ámbito internacional?

Yo creo que ha sido al revés. Ha sido la realidad lingüística de estos países lo que les ha llevado a cambiar sus políticas en esta materia. La importancia de nuestra lengua en el ámbito internacional no ha pasado desapercibida para ellos.

6- La escasa presencia del español en Internet no es proporcional a la difusión de nuestro idioma. ¿Cómo se podría impulsar la presencia del español en la Red?

Esto no es tan fácil. A todas las lenguas que no son inglés les pasa prácticamente lo mismo. La preponderancia del inglés en el mundo es notable y esto tiene aspectos positivos y negativos. Posiblemente, una manera de potenciarlo sería a través de acuerdos con los principales portales como Google o Yahoo y , otra, impulsando el uso de español al menos en lo que respecta a nuestras propias páginas web que muchas de ellas aparecen en otro idioma, generalmente el inglés.

7- El interés por aprender español. ¿va siempre emparejado al interés por la cultura española o hispanoamericana?

No. Según mi experiencia, hay bastantes estudiantes que aprenden porque lo necesitan o simplemente por aprender otra lengua sin demostrar interés sobre la cultura. La verdad es que gran parte de este colectivo tampoco es consciente de que la cultura es la base del aprendizaje de una lengua.

8- Todos hemos padecido en alguna ocasión clases de idiomas aburridas y poco efectivas. ¿Hasta qué punto es importante la actualización en la metodología y en la didáctica del profesor para que el estudiante aprenda una nueva lengua?

Es muy importante. La lengua es el vehículo de la comunicación. Durante las últimas décadas , numerosos especialistas en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras han postulado la posibilidad de desarrollar conocimientos operativos mediante una serie muy simple de procedimientos didácticos. En nuestros días, sin embargo, la práctica en el aula nos ha demostrado que estas teorías estaban muy lejos de la realidad, pues en el proceso enseñanza/aprendizaje intervienen numerosos factores

procesuales en los que se encuentran inmersos alumnos, profesores e instituciones de enseñanza desarrollando día a día la complejidad real de una lengua y su cultura.

La metodología actual busca planteamientos derivados de la dimensión comunicativa de la lengua. Nos encontramos ante una nueva organización de programas docentes que trabaja nuevos contenidos y que busca objetivos finales involucrando al mismo tiempo a alumnos y a profesores en la toma de decisiones en el aula pues en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la idea de un método concebido como solución universal se ha desvanecido a favor de enfoques curriculares que conciben la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico que se desarrolla sobre la base del diálogo y del intercambio de experiencias entre el profesor y los alumnos y que exige el compromiso y la colaboración de todos los que participan, directa o indirectamente. Se trata de una nueva organización coherente con el análisis de necesidades comunicativas de los alumnos que hace especial hincapié en los procesos naturales de aprendizaje y en el alumno.

La enseñanza se centra en el estudiante pues se le valora como individuo que debe ser capaz de desarrollar su particular autonomía lingüística en un contexto sociocultural apropiado, ya que aprender una lengua no es sólo alcanzar un dominio sobre el código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente. El alumno ya tiene sus propias estrategias para el aprendizaje en su lengua materna, pero se le deben facilitar las condiciones e instrumentos necesarios para que pueda hacerse responsable de su proceso de aprendizaje en la lengua extranjera, por ello resulta imprescindible analizar todos los condicionamientos inherentes al alumno que puedan intervenir en el proceso enseñanza/aprendizaje.

La enseñanza se centra en el estudiante pues se le valora como individuo que debe ser capaz de desarrollar su particular autonomía lingüística en un contexto sociocultural apropiado, ya que aprender una lengua no es sólo alcanzar un dominio sobre el código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente. El alumno ya tiene sus propias estrategias para el aprendizaje en su lengua materna, pero se le deben facilitar las condiciones e instrumentos.

9-¿ Qué nuevas vías se están abriendo en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera?

Creo que una de las que más proyección tiene son los cursos online y derivados de uso Internet.

10- ¿Cuál cree que será la situación del español en el mundo de aquí a 50 años?

Mi impresión es que, debido a la globalización, será una lengua muy extendida en el mundo. El interés, en todos los aspectos, por el mundo hispano - que es creciente -y la emigración de la población hispana hacia países más desarrollados hacen que el español y la cultura hispana se difunda a pasos agigantados.

El orden de palabras de la oración simple en español y en griego

JOSEP M. BERNAL
Profesor visitante (Alemania)
jmbernal2003@yahoo.es

Josep M. Bernal es licenciado en Filología Clásica y Doctor en Lingüística por la Universidad de Barcelona. Es funcionario del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Ha trabajado como profesor de griego en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona y como profesor visitante de español en el estado norteamericano de Connecticut. Ha realizado investigación posdoctoral en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Atenas (Grecia), como becario de la Fundación Aristóteles Onassis y de la Fundación Estatal de Becas de Grecia. En la actualidad es profesor visitante de español en el estado alemán de Baden-Württemberg.

Resumen: El español y el griego presentan numerosas similitudes con respecto al orden de los componentes de la oración simple (S, V, O). El análisis comparativo de ambas lenguas permite llegar a la conclusión de que los alumnos griegos de E/LE no experimentan grandes dificultades a la hora de producir e interpretar los diversos órdenes de palabras del español. Con todo, existen algunas diferencias que conviene conocer. Palabras clave: español como lengua extranjera (E/LE) – griego (moderno) – sintaxis – pragmática – orden de palabras.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los campos de estudio más fecundos de la tipología lingüística es el orden de palabras (Greenberg 1963; Comrie 1981; Siewierska 1988; Siewierska 1998). La posición de los componentes de la oración simple (S, V, O) constituye un parámetro descriptivo a partir del cual las lenguas pueden ser clasificadas en diversos grupos (Mairal y Gil 2004: 21-24). En mandarín y en inglés, por ejemplo, el orden más normal es SVO, mientras que el japonés y el vasco tienen como secuencia básica SOV, y algunos idiomas se muestran más flexibles que otros en este capítulo de sus gramáticas, por ejemplo el español, el cual, a diferencia del italiano, admite el orden VSO en una oración como *Todas las mañanas compra Juan el diario* (Zubizarreta 1999: 4217). Por otro lado, el orden de palabras también depende de factores pragmático-discursivos. Dos oraciones como *El profesor ha recomendado este diccionario* y *Este diccionario ha recomendado el profesor* describen una misma situación, pero no son intercambiables en sus contextos respectivos.

Son de sobra conocidas las dificultades que afrontan los alumnos de E/LE cuyas lenguas primeras son más rígidas que la nuestra en este capítulo de sus gramáticas

(DeKeyser 2005: 9). Pero, ¿qué sucede con quienes hablan lenguas que también se muestran muy flexibles en cuanto al orden de palabras? Olga Mijáilovna Kálustova y Ksenia Tánich afirman que, en la enseñanza del español a alumnos de lengua rusa o ucraniana, a menudo los profesores se limitan a indicar que estos tres idiomas son muy parecidos en sus secuencias oracionales, pero ello «no debe inducirnos a la actitud equivocada de equiparar el orden de palabras español al del ruso y ucraniano» (Mijáilovna Kálustova y Tánich 1997: 1). Como veremos a continuación, esta observación también puede ser válida para el griego.

En las páginas siguientes expondré un breve análisis comparativo del orden de los componentes de la oración simple en español y en griego. Al final, presentaré algunas conclusiones sobre la enseñanza de este apartado de la gramática española a alumnos griegos y, en general, sobre la conveniencia de realizar estudios comparativos incluso en aquellos aspectos del aprendizaje de un idioma extranjero en los que, en principio, no se prevén dificultades de adquisición a causa de las semejanzas que pueden percibirse a simple vista. En este punto debemos recordar que la comparación entre lenguas cuenta con una larga tradición y constituye uno de los principales campos de interés entre quienes se dedican a la enseñanza de idiomas. Ello es debido a su utilidad para entender los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje. Es cierto que la comparación puede aportar datos significativos para conocer mejor el desarrollo de la interlengua (Baralo 2004). Sin embargo, no está exenta de peligros: el principal tal vez sea acostumbrarse a ver la lengua meta desde la perspectiva de la lengua de partida, atribuyendo el origen de los errores únicamente a la interferencia lingüística. En cualquier caso, parece claro que la comparación contribuye al desarrollo de un aprendizaje autónomo, y, con estudiantes helenófonos, el orden de palabras es un área en la que la autonomía del alumno puede resultar muy efectiva si la potenciamos adecuadamente.

2. EL ORDEN DE PALABRAS EN ESPAÑOL Y EN GRIEGO

El español y el griego son considerados tradicionalmente como lenguas SVO,¹ pero también se caracterizan por una gran dosis de libertad en cuanto al orden de palabras. Dicha libertad está relacionada con la existencia de medios alternativos para indicar las relaciones sintácticas entre los constituyentes de la oración. El griego es una lengua altamente flexiva, y las diversas terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos expresan las funciones de las palabras sin necesidad de recurrir a secuencias determinadas. En griego, por lo tanto, el orden de palabras «no cumple función sintáctica alguna» (Mackridge 1990: 335) y «permite todas las combinaciones posibles para producir oraciones gramaticales» (Holton et al. 1999: 404).² En español, las terminaciones verbales se diferencian claramente entre sí, y la preposición *a* se antepone al objeto directo personal.³ Por otro lado, ambas lenguas son de sujeto nulo (o *pro-drop*).

¹ Entre los numerosos trabajos dedicados al orden de palabras en español, nos limitaremos a citar los de Contreras (1978), Fernández Soriano (1993) y Zubizarreta (1999). Con respecto al griego moderno, que también cuenta con una amplia bibliografía, véanse, entre otros, Horrocks (1983), Philippaki-Warbuton (1985; 2001), Tsimpli (1990), Setatos (1996-1997), Lascaratou (1989; 1998), Alexiadou (1999), Holton et al. (1999: 404-417), Clairis y Babinotis (1999: 311-319).

² Si no se indica lo contrario, todas las traducciones incluidas en este artículo son mías.

³ Sin embargo, Xose A. Padilla indica que en español se observa el fenómeno de la *declinación sintáctica*, el cual implica que «la aparición de un elemento de la oración en una posición concreta determina automáticamente su función sintáctica». Así, en la oración *La pasión de María ocasionó una fuerte disposición de ánimo* «el orden SVO determina las funciones sintácticas sustituyendo a otros indicadores como la preposición *a* de OD» (Padilla 2003: 28). La interpretación de *La pasión de María* como objeto directo sería forzada.

Gracias a estos recursos, en griego —como también, por ejemplo, en ruso (Comrie 1981: 71-72)— todas las posibles combinaciones de S, V y O son teóricamente admisibles (Holton et al. 1999: 405; Lascaratou y Georgiarentis 2004: 4), tal como se muestra en los siguientes ejemplos (*Juan besó a María*, tomado de Holton et al. 1999: 405):

- (1a) Ο Γιάννης φίλησε τη Μαρία. [SVO]
El Juan-nom. besó la María-acus.
- (1b) Φίλησε ο Γιάννης τη Μαρία. [VSO]
Besó el Juan-nom. la María-acus.
- (1c) Φίλησε τη Μαρία ο Γιάννης. [VOS]
Besó la María-acus. el Juan-nom.
- (1d) Τη Μαρία φίλησε ο Γιάννης. [OVS]
La María-acus. besó el Juan-nom.
- (1e) Ο Γιάννης τη Μαρία φίλησε. [SOV]
El Juan-nom. la María-acus. besó
- (1f) [?] Τη Μαρία ο Γιάννης φίλησε.⁴ [OSV]
La María-acus. el Juan-nom. besó

En español sólo se consideran admisibles las oraciones (2a), (2b), (2c) y (2d):

- (2a) Juan besó a María. [SVO]
- (2b) Besó Juan a María. [VSO]
- (2c) Besó a María Juan. [VOS]
- (2d) A María besó Juan. [OVS]
- (2e) [?] Juan a María besó. [SOV]
- (2f) [?] A María Juan besó.⁵ [OSV]

Por norma general, las lenguas disponen, como mínimo, de un orden básico que se usa para transmitir, con entonación neutra, una información nueva en su totalidad, mientras que con los demás órdenes se proporciona un valor informativo particular a una determinada parte de la oración (Vallduví 2002: 1223-1225). Los órdenes básicos del español son SVO y VSO (Zubizarreta 1999: 4217), y los del griego son SVO, VSO y VOS (Holton et al. 1999: 406-408). Por lo tanto, en griego las oraciones (3a), (3b) y (3c), que significan *El gato se comió un ratón* (ejemplo tomado de Zubizarreta 1999), son, en teoría, igualmente aceptables como

⁴ La oración (1f) presenta un signo de interrogación porque, en griego, el orden OSV no es considerado natural sin la presencia de un clítico y sin frontera prosódica entre el objeto directo y el sujeto (Lascaratou y Georgiarentis 2004: 48). Sin embargo, en Holton et al. (1999: 405) dicha oración se da por buena.

⁵ Con respecto a las oraciones (2e) y (2f), Samuel Gili Gaya considera las combinaciones SOV y OSV «totalmente inusitadas en la conversación y raras en la prosa literaria» (1998: 83). Sin embargo, la oración (2f) sería correcta, como también sucede en griego, con un clítico y con frontera prosódica entre el objeto directo y el sujeto: *A María, Juan la besó*. La oración (2e) también requiere frontera prosódica entre el sujeto y el objeto directo para ser aceptable.

respuestas a una pregunta del tipo *¿Qué pasó?* (esto es, a una pregunta cuya respuesta es nueva en todos y cada uno de sus componentes).

(3a) Ο γάτος έφαγε ένα ποντίκι. [SVO]
El gato-nom. comió un ratón-acus.

(3b) Έφαγε ο γάτος ένα ποντίκι. [VSO]
Comió el gato-nom. un ratón-acus.

(3c) Έφαγε ένα ποντίκι ο γάτος. [VOS]⁶
Comió un ratón-acus. el gato-nom.

El orden VOS no es básico en español.⁷ En consecuencia, sólo las oraciones (4a) y (4b) son adecuadas como respuestas a la pregunta anterior.

(4a) El gato se comió un ratón. [SVO]

(4b) Se comió el gato un ratón. [VSO]

(4c) [?] Se comió un ratón el gato. [VOS]

Según Fernández Soriano (1993: 121), SVO es el orden más normal en español, mientras que VSO y VOS constituyen «órdenes alternativos».⁸ Con respecto al griego, SVO es el orden transitivo activo más común en oraciones principales y subordinadas (Lascaratou y Georgiafentis 2004: 6), pero se ha demostrado que la secuencia básica es VSO y que SVO resulta del proceso de tematización del sujeto (Philippaki-Warburton 1985). Así pues, la oración (3b) sería, al menos teóricamente, la respuesta más normal a una pregunta del tipo *¿Qué pasó?*. Sin embargo, en griego el sujeto tiende a ocupar la posición inicial de la oración cuando es conocido por los interlocutores y presenta rasgos como la brevedad y el carácter determinado (Holton et al. 1999: 407). Puesto que en los ejemplos (3) el verbo es transitivo (έφαγε 'se comió') y el sujeto es breve y determinado (ο γάτος 'el gato'), la oración (3a) constituye la respuesta más probable a la pregunta anterior (Lascaratou y Georgiafentis 2004: 12-13).

El griego y el español también coinciden en aquellos casos en los que el sujeto se sitúa habitualmente a la derecha del verbo, por ejemplo en oraciones interrogativas directas e indirectas.⁹ En este punto debemos tener en cuenta, como ha puesto de manifiesto Cristóbal Lozano (2006: 373-374, de donde tomamos los ejemplos), que ambas lenguas tienen en común la posición del sujeto a la derecha del verbo en oraciones que, ofreciendo una información nueva en su totalidad (es decir, como

⁶ En griego, el orden VOS presenta un uso bastante limitado, pero puede ser empleado para transmitir una información nueva en todos sus componentes. Sobre las propiedades de la secuencia VOS en griego, véase Georgiafentis (2001).

⁷ Sobre las propiedades del orden VOS en español, véase Zubizarreta (1999: 4232-4234). Como indicaremos más adelante, en español y en griego el sujeto tiende a ocupar la posición final de la oración cuando es largo y sintácticamente complejo, p. ej. en (7). Desde esta perspectiva, el orden VOS también podría ser considerado básico en español.

⁸ En cualquier caso, las oraciones (4a) y (4b) se consideran igualmente correctas como respuestas a una pregunta del tipo *¿Qué pasó?*, no así (4c) (Zubizarreta 1999: 4233). Sin embargo, VSO ha sido postulado como el orden más básico del español, por lo que SVO constituiría una derivación de VSO (Groos y Bok-Bennema 1986).

⁹ Sobre los factores que influyen en el uso del orden VSO en español y en griego, véanse Fernández Soriano (1993: 122-124) y Holton et al. (1999: 406-407) respectivamente. Con relación al español, véase también Mendikoetxea (1999). En este trabajo nos referimos al español estándar, ya que el orden VSO no es obligatorio, por ejemplo, en las interrogativas del español del Caribe (Zubizarreta 1999: 4217).

respuestas a una pregunta del tipo *¿Qué pasó?*, en griego *Τι έγινε;*¹⁰), presentan verbos inacusativos (verbos que significan aparición, llegada, entrada, etc.). Así pues, con este tipo de verbos y en el contexto mencionado, el griego y el español prefieren el orden VS frente a SV.

(5a) Ἦρθε ένα παιδί.
Vino un niño-nom.

(5b) Vino un niño.

(5c) ? Ένα παιδί ἦρθε.
Un niño-nom. vino

(5d) ? Un niño vino.

En cambio, como también indica Lozano, en oraciones con verbos inergativos (y cuando se trata de una información nueva en su totalidad) se prefiere el orden SV frente a VS:

(6a) Ένα παιδί φώναξε.
Gritó un niño-nom.

(6b) Un niño gritó.

(6c) ? Φώναξε ένα παιδί.
Gritó un niño-nom

(6d) ? Gritó un niño.

Finalmente, tanto en español como en griego los elementos más *pesados*, es decir los más largos y más complejos, tienden a ocupar la posición final de la oración (Fernández Soriano 1993: 130-131; Lascaratou y Georgiamentis 2004: 11, de donde el ejemplo).

(7a) Έσπασε το βάζο ένας γάτος που μπήκε απ' το παράθυρο.
Rompió el jarrón-acus. un gato-nom. que entró por la ventana-acus.

(7b) Rompió el jarrón un gato que entró por la ventana.

3. FACTORES PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS

Hasta ahora hemos hablado de órdenes de palabras que son propios de la gramática oracional del griego y del español. Sin embargo, el orden de palabras también está relacionado con aspectos pragmático-discursivos; esto es, con la organización del contenido informativo de la oración (Alonso Belmonte 2004: 560-562).

La coincidencia del griego y del español en la organización informativa de las oraciones es perceptible en aquellos casos en los que, normalmente, el verbo antecede al sujeto, por ejemplo en oraciones con verbos inacusativos:

(8a) En 1936 comenzó la guerra civil española.

(8b) Το 1936 άρχισε ο ισπανικός εμφύλιος πόλεμος.
El 1936-acus. comenzó la española civil guerra-nom.

¹⁰ En griego, el punto y coma hace las funciones de signo de interrogación.

Las oraciones (8a) y (8b), con orden VS, ofrecen una información nueva en todos sus componentes. Se trata, en otras palabras, de una información que no puede ser deducida del discurso previo. No sucede lo mismo con las oraciones (9a) y (9b):

(9a) La guerra civil española comenzó en 1936.

(9b) Ο ισπανικός εμφύλιος πόλεμος άρχισε το 1936.
La española civil guerra-nom. comenzó el 1936-acus.

El uso del orden SV en estas oraciones indica que ya se ha hecho referencia al inicio de la contienda y que el interés informativo se centra en el año 1936. En consecuencia, estas oraciones son respuestas adecuadas a las preguntas *¿Cuándo comenzó la guerra civil española?* y *Πότε άρχισε ο ισπανικός εμφύλιος πόλεμος;* respectivamente

De los ejemplos anteriores se infiere que, por norma general, en español y en griego el *tema* —la información previamente conocida por los interlocutores: el comienzo de la guerra civil española en (9a) y (9b)— suele aparecer al principio de la oración, mientras que el *foco* —el núcleo de la información nueva: 1936 en (9a) y (9b)— se sitúa al final. Esta tendencia es confirmada por el hecho de que en ambas lenguas la tematización del objeto directo se logra mediante su colocación a la izquierda del verbo, además de la aparición obligatoria, en posición preverbal, del clítico correspondiente en caso de que el objeto directo vaya acompañado de un determinante (Holton et al. 1999: 410; Zubizarreta 1999: 4242). El objeto directo también puede ser tematizado mediante su transformación en sujeto de una estructura pasiva (Lascaratou y Georgiafentis 2004: 48). De hecho, la oración (10a), tomada de Holton et al. (1999: 410), podría ser traducida al español mediante una estructura pasiva (10c).¹¹

(10a) Το συνέδριο αυτό το διοργανώνει το Πανεπιστήμιο Κρήτης.
El congreso este-acus. lo-acus. organiza la Universidad-nom. Creta-gen.

(10b) Este congreso lo organiza la Universidad de Creta.

(10c) Este congreso es organizado por la Universidad de Creta.

Con respecto a la focalización (la presentación de una parte de la información contenida en la oración como nueva), es necesario tener en cuenta la distinción entre *foco neutro* y *foco contrastivo*. Según Zubizarreta, el primero puede ser identificado «por medio de un contexto interrogativo» (1999: 4227). Así, en la oración (11) el foco neutro, que aparece subrayado, puede ser identificado mediante la pregunta *¿Qué compró Juan?*.

(11) Juan compró el periódico.

En cambio, el foco contrastivo, que aparece en mayúsculas, «tiene como contexto, en lugar de una pregunta, una aserción» (Zubizarreta 1999: 4228). En la oración (12) la aserción podría ser *Juan compró la revista*.

(12) EL PERIÓDICO compró Juan (no LA REVISTA).

El foco es el elemento oracional más destacado prosódicamente, y en posición final coincide con el acento nuclear neutro, el cual, en español, recae siempre en el último componente del grupo melódico (Zubizarreta 1998). Por lo tanto, sólo el

¹¹ En el presente trabajo no abordamos el llamado *tema vinculante*; véanse Zubizarreta (1999: 4222-4223) y Holton et al. (1999: 414-415).

contexto discursivo permite distinguir una oración declarativa neutra de otra con foco final (Lozano 2006: 377-378). Pero el foco puede aparecer en otras posiciones, como por ejemplo en la oración (12), y en él también recae el acento principal de la oración, el cual tiene carácter enfático (acento nuclear enfático). En estos casos, afirma Zubizarreta (1999: 4229), nos hallamos siempre ante focos contrastivos. Por lo tanto, la respuesta adecuada a la pregunta *¿Quién compró el periódico?* (es decir, una respuesta con sujeto focalizado neutro) sería la oración (13a), ya que el sujeto focalizado antepuesto al verbo sería contrastivo:

(13a) El periódico, lo compró Juan.
[¿Quién compró el periódico?]

(13b) [?] JUAN compró el periódico.¹²
[¿Quién compró el periódico?]

La preferencia del español por la posición del sujeto focalizado neutro a la derecha del verbo es perceptible en oraciones con verbos inacusativos e inergativos. Según Lozano (2006: 379), en estas oraciones el sujeto, al funcionar como foco neutro, tiende a aparecer después del verbo. En consecuencia, la distinción entre estos dos tipos de verbos con respecto al orden de palabras se neutraliza en contextos de foco neutro:

(14a) Vino un niño.
[¿Quién vino?]

(14b) Gritó un niño.
[¿Quién gritó?]

En griego, cualquier elemento de la oración puede actuar como foco al recibir el acento principal. Como sucede en español, el sujeto focalizado puede situarse en posición inicial o final de oración. Sin embargo, y a diferencia de lo que se observa en español, el sujeto focalizado al principio de la oración puede ser neutro o contrastivo (Lascaratou y Georgiáfentis 2004: 13-14), y además, tal como indica Lozano (2006: 378-379), el sujeto focalizado neutro tiende a ocupar la posición inicial de la oración. En una conversación telefónica, por ejemplo, el comunicante suele darse a conocer anteponiendo su nombre al verbo: *Ο Γιάννης είμαι* (*El Juan-nom. soy*). En español, en cambio, el nombre aparece a la derecha del verbo (*Soy Juan*). Por otro lado, con verbos inergativos e inacusativos y con foco neutro el orden habitual del griego es SV —(15a) y (15b)—, mientras que el del español —(14a) y (14b)— es VS.

(15a) Ένα παιδί ήρθε.
Un niño-nom. vino

(15b) Ένα παιδί φώναξε.
Un niño-nom. gritó

El valor particular del inicio de la oración para el foco neutro se refleja también en el lenguaje periodístico griego, en el que es habitual situar al principio el núcleo del

¹² Según Sara Beaudrie (2005: 23-24), en español podemos distinguir dos tipos de foco contrastivo (o identificativo, en la terminología usada por esta autora): el exhaustivo, que «identifica un subconjunto de un conjunto de elementos determinados por la situación o el contexto» y el contrastivo (propriadamente dicho), que «niega la validez de una variable para afirmar la veracidad de otra». Así, el foco antepuesto de la oración (13b) podría funcionar como exhaustivo, por lo que dicha oración sería una respuesta adecuada a la pregunta planteada en (13), en un contexto en el que se identifica a Juan entre un grupo de personas sobrentendidas.

interés informativo (Sarafidou 2003: 63). Ello da lugar a oraciones que no pueden ser traducidas al español con el orden de palabras griego (ejemplos procedentes del periódico *To Βήμα*, 31 de agosto de 2004):

- (16a) Τη συμβολή της κυβέρνησης Σημίτη στην επιτυχή διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων αναγνώρισε για πρώτη φορά χθες ο Πρωθυπουργός. Olímpicos Juegos-gen. reconoció por primera vez-ac. ayer el Primer Ministro-nom.
La contribución-ac. el gobierno-gen. Simitis-gen. en la exitosa organización-ac. los Olímpicos Juegos-gen. reconoció por primera vez-ac. ayer el Primer Ministro-nom.
- (16b) El Primer Ministro reconoció ayer por primera vez la contribución del gobierno de Simitis en la exitosa organización de los Juegos Olímpicos.
- (17a) Σιωπηλή απειλή που οδηγεί σε καρδιοπάθειες είναι ο διαβήτης. Silenciosa amenaza-nom. que conduce a dolencias cardíacas-ac. es la diabetes-nom.
- (17b) La diabetes es una amenaza silenciosa que conduce a dolencias cardíacas.

En consecuencia, las diferencias que presentan el español y el griego en cuanto al foco neutro pueden dar lugar, en los alumnos de E/LE que tengan el griego como lengua materna, a oraciones poco apropiadas desde un punto de vista pragmático, como las que se pueden leer en la página web en español de la radiotelevisión helénica (www.ert.gr), fruto, probablemente, de una traducción automática: *La celebración del congreso de la Nueva Democracia a finales de junio o principios de julio anunció el primer ministro Kostas Karamanlis ayer [...]*, o *En Berlín se encuentra hoy el presidente de la Coalición de Izquierdas, Alekos Alabanos [...]*.

4. CONCLUSIONES

El alumno de E/LE debe aprender qué órdenes de palabras son los más relevantes en la lengua meta, hasta qué punto dichos órdenes son estrictos y qué factores gramaticales y pragmatológicos influyen en ellos. Teniendo en cuenta las afinidades expuestas en el presente artículo, no es probable que los alumnos griegos de E/LE experimenten dificultades a la hora de producir e interpretar los órdenes de palabras del español. De hecho, el fenómeno inverso (la facilidad de los alumnos de lengua española a la hora de asimilar las secuencias oracionales del griego) también ha sido observado (Mangana 2002). Sin embargo, existe una diferencia significativa, de orden pragmatológico, relacionada con el foco neutro.

En conclusión, es conveniente que el alumno cuya lengua primera presente, en este capítulo de su gramática, numerosas similitudes con el español, también sea consciente de las diferencias. El conocimiento de dichas diferencias puede evitar un estancamiento de la interlengua basado en la percepción exclusiva de afinidades. Por otro lado, el profesor también ha de ser consciente de los motivos que conducen a formulaciones que *no suenan bien* cuando se trata de aspectos gramaticales a los que no se les suele dar excesiva importancia a causa de los parecidos que, a simple vista, percibimos entre la lengua de partida del alumno y la lengua meta. De ahí la necesidad de profundizar en los análisis comparativos incluso en aquellos aspectos que pueden parecer secundarios o innecesarios.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alexiadou 1999: Artemis Alexiadou, «Greek word order patterns». En A. Alexiadou, G. Horrocks y M. Stavrou (eds.), *Studies in Greek Syntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999, 45-65.

Alonso Belmonte 2004: Isabel Alonso Belmonte, «La subcompetencia discursiva». En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, 553-572.

Baralo 2004: Marta Baralo, «Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español/LE». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, núm. 0 (marzo 2004). URL: www.mec.es/redele/revista/baralo.shtml

Beaudrie 2005: Sara Beaudrie, «Refinando la noción de foco en español: cuestiones semánticas y sintácticas». *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 12 (2005), 21-30.

Clairis y Babiniotis 1999: Χρήστος Κλαίρης y Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή. ΙΙ. Το ρήμα της Νέας Ελληνικής. Η οργάνωση του μηνύματος*. Atenas: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

Comrie 1981: Bernard Comrie, *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

Contreras 1978: Heles Contreras, *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra, 1978.

DeKeyser 2005: Robert M. DeKeyser, «What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues». En id. (ed.), *Gramatical Development in Language Learning*. Malden y Oxford: Blackwell, 2005, 1-25.

Fernández Soriano 1993: Olga Fernández Soriano, «Sobre el orden de palabras en español». *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 11 (1993), 113-152.

Georgiafentis 2001: Michalis Georgiafentis, «On the properties of the VOS order in Greek». *Reading Working Papers in Linguistics*, 5 (2001), 137-154.

Gili Gaya 1998: Samuel Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox, 1998 (8ª ed.).

Greenberg 1963: Joseph H. Greenberg, «Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements». En id. (ed.), *Universals of Language*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1963, 73-113.

Groos y Bok-Bennema 1986: Anneke Groos y Reineke Bok-Bennema «The structure of the sentence in Spanish». En I. Bordelois, H. Contreras y K. Zaragoza (eds.), *Generative Studies in Spanish Syntax*. Dordrecht (Holanda) y Riverton (EE.UU.): Foris Publications, 67-80.

Holton et al. 1999: David Holton, Peter Mackridge y Irene Philippaki-Warbuton, *Greek. A Grammar of the Modern Language*. Londres y Nueva York: Routledge, 1999.

Horrocks 1983: Geoffrey Horrocks, «The order of constituents in modern Greek». En G. Gazdar, E. Klein y G. Pullum (eds.), *Order, Concord and Constituency*. Dordrecht: Foris, 1983, 95-111.

Lascaratou 1989: Chryssoula Lascaratou, *A Functional Approach to Constituent Order with Particular Reference to Modern Greek. Implications for Language Learning and Language Teaching*. Athens: Parousia Journal Monograph Series 5, 1989.

Lascaratou 1998: Chryssoula Lascaratou, «Basic characteristics of modern Greek word order». En Siewierska (1998: 151-171).

Lascaratou y Georgiamentis 2004: Χρυσούλα Λασκαράτου y Μιχάλης Γεωργιαφέντης, «Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην ελληνική και στην τουρκική» URL: http://www.media.uoa.gr/language/studies/pdf_files/Lascaratou_and_Georgiamentis.pdf

Lozano 2006: Cristóbal Lozano, «The development of the syntax-information structure interface: Greek learners of Spanish». En V. Torrens y L. Escobar (eds.), *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2006, 371-399.

Mackridge 1990: Peter Mackridge, *Η νεοελληνική γλώσσα* (trad. del inglés de K. N. Petropoulos). Atenas: Patakis, 1990.

Mairal y Gil 2004: Ricardo Mairal y Juan Gil, «Los universales lingüísticos: pasado y presente». En R. Mairal y J. Gil (eds.), *En torno a los universales lingüísticos*. Cambridge y Madrid: Cambridge University Press y Akal, 2004, 9-88.

Mangana 2002: A. Mangana, «The acquisition of Modern Greek word order by adult L2 learners». En M. Makri-Tsilipakou (ed.), *14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας*. Τε살όνικα: University Studio Press, 2002, 223-235.

Mendikoetxea 1999: Amaya Mendikoetxea «Construcciones inacusativas y pasivas». En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe, 1999, 1575-1629.

Mijáilovna Kálustova y Tánich 1997: Olga Mijáilovna Kálustova y Ksenia Tánich, «El orden de palabras en español, ruso y ucraniano: análisis contrastivo y traductológico». URL: ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt2/libros/librodpdf/chered/ordepal.pdf

Padilla 2003: Xose A. Padilla, «El orden de palabras en el español coloquial». Tesis Doctoral, Universitat de València (disponible en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*: www.cervantesvirtual.com).

Philippaki-Warburton 1985: Irene Philippaki-Warburton, «Word Order in Modern Greek», *Transactions of the Philological Society* (1985), 113-143.

Philippaki-Warburton 2001: Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, «Γλωσσολογική θεωρία και σύνταξη της ελληνικής: Η ποικιλία στη σειρά των όρων και η ερμηνεία της». En *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Τε살όνικα: University Studio Press, 2001, 217-231.

Sarafidou 2003: Τριανταφυλλιά Σαραφίδου, *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*. Atenas: Εκδ. Αθ. Σταμούλης, 2003.

Setatos 1996-1997: Μιχαήλ Σετάτος, «Παρατηρήσεις στη σειρά όρων της κοινής νεοελληνικής». *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 6 (1996-1997), 251-270.

Siewierska 1988: Anna Siewierska, *Word Order Rules*. Londres, Nueva York y Sydney: Croom Helm, 1988.

Siewierska 1998: Anna Siewierska (ed.), *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlín, Walter de Gruyter, 1998.

Tsimpli 1990: Ianthi Maria Tsimpli, «The clause structure and word order of Modern Greek». *UCL Working Papers in Linguistics*, 2 (1990), 220-258.

Vallduví 2002: Enric Vallduví, «L'oració com a unitat informativa». En J. Solà, M. R. Lloret, J. Mascaró y S. Pérez-Saldanya (eds.), *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona: Empúries, 2002, 1221-1279.

Zubizarreta 1998: María L. Zubizarreta, *Prosody, Focus, and Word Order*. MIT Press, 1998.

Zubizarreta 1999: María L. Zubizarreta, «Las funciones informativas: tema y foco». En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe, 1999, 4215-4244.

¿Qué es la pronunciación?

AGUSTÍN IRUELA GUERRERO
Universidad de Barcelona

Licenciado en Filología Hispánica, Master en formación de profesores de E/LE y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Ha impartido clases de E/LE en diversos centros, como la Universidad Pompeu Fabra o ESADE. También ha impartido clases de metodología en el Master de la Universidad de Barcelona. Es coautor de los cursos *Es español*, *Es tu ritmo* y *Conecta*.

Resumen: En este artículo se define la importancia de la pronunciación en las actividades de la lengua y en la competencia comunicativa. En las actividades de la lengua, la pronunciación desempeña un papel esencial en la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. Asimismo, está presente en la expresión y la comprensión escrita. También se define el valor de la pronunciación en la competencia comunicativa a partir del espacio propio que ocupa como una de las competencias lingüísticas. A continuación se analiza la relación entre la pronunciación y las competencias gramatical, léxica, ortográfica y ortoépica. Finalmente se muestra cómo la pronunciación también está presente en las competencias pragmáticas y socioculturales.

1. INTRODUCCIÓN

Dedicar un artículo a tratar de definir qué es la pronunciación ya entrados en el siglo XXI puede parecer sorprendente, ya que se trata de un área de conocimiento que quedó profundamente unida a la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de 1890 con el *Movimiento de Reforma*, un método en el que los fonetistas convirtieron a la pronunciación en una cuestión central del aprendizaje. Posteriormente, la pronunciación estuvo íntimamente unida a la lingüística estructural y a la fonética y la fonología hasta la década de 1960. La aparición de la lingüística discursiva y el cognitivismo en la década siguiente implicó un profundo cambio en la concepción de qué es la lengua y cuál puede ser la mejor forma de enseñarla que llega hasta nuestros días.

En lo que se refiere a la enseñanza del sistema formal de la lengua, también ha evolucionado la enseñanza del léxico y sobre todo la de la gramática y el concepto que se tiene de ella. Sin embargo, las ideas acerca de qué es la pronunciación y cómo puede enseñarse no han experimentado en absoluto una evolución tan profunda. A esto cabe añadir la aparición de un nuevo modelo de competencia comunicativa en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (en adelante, *MRE*).

En definitiva, la profunda evolución que ha sufrido la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de los últimos treinta y cinco años no ha ido acompañada de una reflexión sobre el papel que en ella desempeña la pronunciación. Por esta razón, se hace necesario un trabajo como éste en el que se describa el lugar que ocupa en la lengua, identifique el espacio que ocupa en la competencia comunicativa y las relaciones que mantiene la pronunciación con otras competencias. Esto permitirá tener una perspectiva para valorar la relevancia de la pronunciación en la comunicación, el papel que desempeña en el

aprendizaje de las lenguas extranjeras, y ayudará a responder a la pregunta *¿Qué es la pronunciación?*

Vamos a asumir el modelo y la terminología que ofrece el *MRE*, tanto en la clasificación de actividades de la lengua, como en el modelo de la competencia comunicativa que ofrece. Éste es un documento de aparición reciente, de consenso y ampliamente conocido entre las personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la primera parte de este artículo consideraremos la relación de la pronunciación con las actividades de la lengua. En la segunda parte, ubicaremos la pronunciación en la competencia comunicativa y veremos qué relaciones mantiene con algunas de las competencias que la componen.

2. LA PRONUNCIACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Según el *MRE*¹, la lengua se usa para realizar básicamente cuatro clases de actividades:

- La expresión.
- La comprensión.
- La interacción.
- La mediación.

La expresión se refiere estrictamente a la producción de enunciados lingüísticos, sin que el oyente o el lector interaccionen con el emisor. La comprensión se refiere estrictamente a la recepción de esos enunciados. Por su parte, la interacción se refiere a la comunicación entre al menos dos hablantes que se alternan en el papel de emisor y receptor.

En cuanto a la mediación, ésta consiste en hacer comprensible un enunciado a un hablante que no lo comprende por alguna razón, por ejemplo, porque no está presente o no conoce la lengua. El contexto en que sobre todo sucede es el de la traducción.

Estas cuatro actividades se pueden realizar tanto en la lengua oral como en la lengua escrita. Esto quiere decir que la pronunciación, entendida como la habilidad para producir y percibir elementos fónicos, está presente en las cuatro actividades que se desarrollen en la lengua oral, a saber: la expresión oral, la comprensión auditiva, la interacción oral y la mediación oral.

A continuación trataremos con más detalle la expresión oral, la comprensión oral y la interacción oral. También prestaremos atención a la lengua escrita. Describiremos brevemente cuáles son los procesos y estrategias que intervienen en ellas para tener una visión más completa del lugar que ocupa en ellas la pronunciación. No nos detendremos en la mediación oral, ya que pensamos que es una actividad de la lengua que, cuando sucede en el aula de lenguas extranjeras entre alumnos, ya está incluida en la interacción oral.

Encontraremos listados de procesos, estrategias, competencias lingüísticas y de elementos cohesionadores de un texto. En estos listados, en ocasiones extensos, hemos resaltado en **negrita y cursiva** los puntos directamente relacionados con la competencia fónica. Este

¹ En la bibliografía hay diversas propuestas para describir la competencia comunicativa y los procesos que intervienen en el uso de las grandes destrezas. Como el objetivo de este artículo es poner la pronunciación en relación con las actividades de la lengua y ubicarla en la competencia comunicativa, basta con hacer una descripción amplia y esquemática. Para ello vamos a asumir el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002) tanto en la clasificación de actividades de la lengua, como en el modelo de la competencia comunicativa que ofrece y en la terminología que emplea. Éste es un documento de aparición reciente, de consenso y ampliamente conocido entre las personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

recurso gráfico permite tener a la vez una perspectiva particular de todos los elementos implicados en la competencia fónica y a la vez una perspectiva global del uso de la lengua, lo que permite hacerse una idea más clara del lugar que ocupa la competencia fónica en la competencia comunicativa.

2.1. LA PRONUNCIACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL

En la expresión oral, el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra. Sucede, por ejemplo, en un comunicado público, una exposición oral, una presentación, un discurso, la representación de una obra de teatro, etc. Si se produce una participación del oyente y éste influye en el discurso del hablante, entonces se trata de interacción oral.

Los procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral son los siguientes:

- Planear qué se va a decir.
- Organizar las ideas.
- Formular lingüísticamente las ideas.
- **Articular el enunciado usando las destrezas fónicas.**

En la expresión oral intervienen diversas estrategias:

- En la fase de planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar, activan el conocimiento que tienen sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. un diccionario), y; conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes.
- En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen son: evitar usar estructuras difíciles; simplificar la sintaxis; usar circunloquios para compensar carencias de léxico; intentar cosas de las que uno no se siente seguro pero cree que pueden funcionar (p. ej. creando palabras nuevas). También es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga. Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la **intensidad de la voz**, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados.
- En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir, o reformula lo que ha dicho.

Así pues, se ha visto que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por diversos procesos y numerosas estrategias. En los dos esquemas anteriores de procesos y estrategias la pronunciación aparece como un componente más de la expresión oral, ya que es el componente esencial del proceso *articular el enunciado* y está presente en las estrategias de producción.

La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte.

2.2. LA PRONUNCIACIÓN EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

En la comprensión auditiva el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir, sin que se produzca interacción con el emisor. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- **Percibir los elementos fónicos del enunciado.**
- Identificar usando la competencia lingüística.
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto.

Estos procesos pueden darse de una forma lineal en esta misma secuencia, llamada *de abajo arriba* (*bottom up* en la bibliografía en inglés). Sin embargo pueden ser actualizados y reinterpretados varias veces, en una secuencia llamada *de arriba abajo* (*top down* en la bibliografía en inglés), en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo.

Ninguno de los dos procesos, *de abajo arriba* o *de arriba abajo*, permite por sí mismo escuchar con eficacia, y requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. En hablantes nativos y aprendientes avanzados, el proceso *de abajo arriba* está automatizado, pero en aprendientes poco expertos, este proceso es más lento. En el uso de la lengua en la comunicación cotidiana, ambos procesos interactúan y tiene lugar un procesamiento complejo y simultáneo de la información ya conocida, la información contextual y la información lingüística, para que los procesos de comprensión e interpretación obtengan resultados adecuados.

Esto lo podemos ver ejemplificado en la tabla 1, en la que se presentan tres errores cometidos por alumnos de E/LE en una actividad en el laboratorio de idiomas en que tenían que transcribir lo que escucharan².

<i>Frase errónea</i>	<i>Frase correcta</i>
compañía a ella francesa	compañía aérea francesa
gitanos con lana baja	gitanos con la navaja
¿Yo? Tú sigue tienes paciencia	¿Yo? Tú sí que tienes paciencia

Tabla 1. Errores de comprensión auditiva.

Una posible explicación de estos tres casos es que los aprendientes no identificaron correctamente las palabras relacionadas con los sonidos que percibieron en un procesamiento de abajo arriba, e hicieron una inferencia errónea para buscar el sentido con palabras que conocían, en un procesamiento de arriba abajo.

En la comprensión auditiva intervienen diversas estrategias.

- En la fase de planificación los aprendientes generan expectativas sobre qué van a escuchar y activan el conocimiento previo que tienen sobre ese tema.
- En la fase de ejecución hacen inferencias para deducir la relativa importancia de cada parte del texto; identifican la estructura del texto y las ideas clave que contiene; también formulan inferencias sobre las partes del texto que no comprenden, predicen qué van a escuchar a continuación, y; relacionan las partes del texto entre sí para darle coherencia.

² Errores detectados en observaciones personales de clase.

- En la fase de evaluación los aprendientes comprueban si las expectativas y las inferencias que han formulado son correctas y si es necesario, las reajustan. Pueden usar estrategias compensatorias para contrarrestar las carencias, como solicitar al interlocutor que hable más despacio o escuchar de nuevo una grabación.

Así pues, vemos que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva en uno de sus procesos: el de percibir. La pronunciación es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral. Si el aprendiente no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo. Esto implica que el aprendiente que perciba mejor los elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los sonidos que representan estos fonemas, el ritmo, la entonación, el acento a nivel de palabra y de frase, etc.) tendrá mayor facilidad para comprender los mensajes orales que el aprendiente que disponga de una competencia fónica inferior de la L2. Es decir, un nivel de competencia fónica insuficiente es un factor que dificulta la comprensión auditiva.

2.3. LA PRONUNCIACIÓN EN LA INTERACCIÓN ORAL

En la interacción oral, los participantes en el acto de comunicación se alternan en la posición de hablante y oyente para construir conjuntamente la conversación. En las actividades de interacción intervienen todas las estrategias de comprensión y de expresión ya mencionadas anteriormente, a las que se suman las necesarias para la construcción conjunta de la comunicación.

- En la fase de planificación, los aprendientes activan el conocimiento que tienen del tipo de intercambio que van a realizar, por ejemplo, una entrevista de trabajo, o una conversación telefónica. También hacen una valoración del conocimiento que comparten con el interlocutor y qué información nueva para él van a aportar.
- En la fase de ejecución, los hablantes gestionan los turnos de habla de forma eficaz, marcando el inicio y el final del turno de habla, pidiendo la palabra, escogiendo el momento adecuado para intervenir o cediendo el turno a un interlocutor en el momento adecuado. También conducen el tema, iniciándolo, desarrollándolo, dándolo por acabado, eludiéndolo o introduciendo uno nuevo. Cooperan con el interlocutor y le proporcionan la cantidad necesaria de información, ni demasiada ni muy poca. Igualmente piden ayuda al interlocutor para formular el enunciado, si lo necesitan.
- En la fase de evaluación, los interlocutores verifican si hay malentendidos o ambigüedades, así como si la información que comparten no se corresponde con lo que habían planificado. También verifican con el interlocutor si ha comprendido correctamente, y si es necesario, solicitan una repetición o una clarificación. Si aparece algún problema, lo reparan.

En la interacción oral también intervienen todos los procesos propios de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Los procesos pueden alternarse de forma consecutiva o también pueden superponerse. Por ejemplo, mientras el hablante se expresa, el interlocutor puede planificar su próxima intervención. El proceso básico propio de la interacción es *tener en cuenta lo dicho anteriormente*.

Así pues, la pronunciación está presente en la interacción oral en la misma medida en que lo está en la expresión oral y en la comprensión auditiva.

2.4. LA PRONUNCIACIÓN EN LA LENGUA ESCRITA

Aunque parezca paradójico, la pronunciación está presente en las actividades de la lengua en la lengua escrita: la comprensión de lectura, la expresión escrita y la interacción escrita. La pronunciación está presente a través de la *voz interior*.

La voz interior es un elemento del lenguaje muy poco estudiado en su relación con la pronunciación. La voz interior está presente en la mente para ayudar a organizar el pensamiento y también aparece en la lectura silenciosa. En efecto, cuando se lee un texto en silencio, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está en la mente. En esta representación mental del sonido, que se produce de forma simultánea a la lectura, no sólo aparecen los elementos segmentales, sino también la entonación, las pausas y los grupos entonativos.

Como hemos dicho, cuando el lector lee en silencio, representa el texto en su mente mediante la voz interior. Lo interesante es que lo hace de una forma similar a como lo haría leyendo en voz alta, es decir, aplicando las mismas reglas de relación entre letras y sonidos, usando las mismas pausas y entonaciones que haría en una lectura en voz alta. Incluso hay lectores que en ocasiones acompañan a la voz interior de un movimiento de los labios, sin vibración de las cuerdas vocales, como si estuvieran susurrando.

En la lectura en voz alta, en ocasiones se puede reconocer cuándo el lector no ha comprendido el texto, si no ha aplicado de forma correcta la entonación o la pausa necesaria según el significado o la estructura de la frase. Pues bien, lo mismo sucede en la lectura silenciosa cuando nos encontramos con oraciones compuestas y no aplicamos la entonación correcta en la voz interior o no segmentamos bien las frases simples. En estos casos nos damos cuenta de que no hemos comprendido la frase y necesitamos volverla a leer desde el principio.

La voz interior no sólo está presente en la lectura. También se manifiesta en la escritura. Por ejemplo, cuando el hablante no recuerda exactamente la forma escrita de una palabra, acude a su voz interior para transcribir lo que en ella él mismo dice y aplica las reglas de conversión de sonido a letra de su interlengua.

Aunque se ha rechazado la importancia de la pronunciación en la lectura (Ellis, 1984:11-34), desde un punto de vista descriptivo de cuáles son las actividades de la lengua en que está presente la pronunciación, nos parece necesario constatar su presencia en la lengua escrita.

Por el contrario, Cantero (2002b) destaca la importancia de la mediación fónica en la lectura. Leer un texto implica oír en el interior una voz que lo lee. Cada lector competente tiene un *locutor* particular en su mente que pronuncia el texto, recrea su entonación, agrupa sus frases en grupos fónicos, da a cada grupo fónico su entonación apropiada y da la inflexión adecuada a cada acento de frase.

Según Cantero, el lector competente atribuye una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto, identifica en el texto las unidades de significado y las integra con la entonación apropiada. Este locutor interno actúa como intermediario entre el texto y el lector, y es un elemento esencial en la comprensión de lectura. Para Cantero, la ausencia de este locutor interno o bien su escaso desarrollo es una de las causas del fracaso en la comprensión de lectura: el lector poco eficiente no entiende los textos porque los lee mal. Nadie nace con esta habilidad, sino que se adquiere en la actividad escolar.

3. LA PRONUNCIACIÓN EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para usar la lengua satisfactoriamente como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. La competencia comunicativa en realidad es la suma de un conjunto de habilidades que diversos autores³ han identificado, clasificado y nombrado de diversas formas. Según el modelo que ofrece el *MRE*, la competencia comunicativa está compuesta por tres grandes grupos de competencias:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.
- Las competencias sociolingüísticas.

Veamos seguidamente cada uno de estos grupos de competencias. Evidentemente, prestaremos mucha más atención a las lingüísticas.

3.1. LA PRONUNCIACIÓN Y LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Las competencias lingüísticas se refieren a la habilidad que tiene el aprendiente para formar enunciados correctos. Siguiendo el modelo del *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.), las competencias lingüísticas son seis:

- La competencia léxica.
- La competencia gramatical.
- La competencia semántica.
- **La competencia fónica.**
- La competencia ortográfica.
- La competencia ortoépica.

Así pues, vemos el espacio propio que ocupa la pronunciación en la competencia comunicativa: es una de las seis competencias de las que se compone la competencia lingüística.

3.1.1. LA COMPETENCIA FÓNICA

Según el *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fónica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*).
- Acento y ritmo de las oraciones.
- Entonación.

Pensamos que la definición anterior se puede matizar y ampliar algo más. Matizar porque es cierto que un hablante completamente competente debe tener la destreza de percibir y producir los elementos indicados en la lista. Pero por el contrario, no parece cierto que un hablante necesite tener un conocimiento declarativo de todos los elementos anteriores ni

³ No comentaremos otros modelos de competencia comunicativa ampliamente aceptados en su momento, como Hymes (1972), Canale y Swain (1983), van Ek (1987) o Bachman (1990).

en su primera lengua, entendido este conocimiento como la capacidad de decir en qué se diferencia un sonido oclusivo de uno fricativo, o bien cuál es la estructura silábica de las palabras, por poner dos ejemplos. En nuestra opinión, el conocimiento mínimo que debe tener cualquier hablante debe circunscribirse a poder indicar cuáles son los elementos (entonación, fonemas, grupos consonánticos, etc.) propios de una lengua, así como identificar los que no existen en esa lengua.

En segundo lugar, el listado se puede ampliar incluyendo una referencia explícita a los grupos consonánticos y vocálicos, ya que percibir o producir un sonido aislado no implica que se pueda percibir y producir en contexto, puesto que las características de un sonido aislado pueden verse modificadas por los sonidos contiguos.

En tercer lugar, la competencia fónica debería incluir la capacidad de percibir y producir fenómenos fónicos propios de la lengua oral, como la reducción vocálica, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos. Así pues, podríamos modificar ligeramente la definición del *MRE* y proponer la siguiente.

La competencia fónica supone reconocer los elementos propios de una lengua e identificar los que no lo son. Asimismo, supone la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de la lengua (*fonemas*) y su realización en sonidos concretos (*alófonos*).
- Los grupos vocálicos y consonánticos.
- Los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- La fonética de las oraciones (*prosodia*).
- Los fenómenos de asimilación al punto de articulación, la reducción de las vocales átonas, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.
- El acento y el ritmo de las oraciones.
- La entonación.

Veamos seguidamente la relación que existe entre la pronunciación y otras competencias lingüísticas.

3.1.2. LA COMPETENCIA FÓNICA Y EL LÉXICO

A menudo se tiene la idea simplificada de que una palabra simplemente se sabe o no se sabe. Pero en realidad, la adquisición del léxico abarca distintos niveles de conocimientos y habilidades que el aprendiente va adquiriendo gradualmente.

Se considera que conocer una palabra implica: (a) **poder pronunciarla con claridad y reconocerla auditivamente**; (b) saber cómo se escribe; (c) saber su significado o significados, si se trata de una palabra polisémica; (d) saber qué prefijos y sufijos puede llevar en la derivación, así como con qué palabras puede formar nuevas palabras mediante la composición; (e) saber qué palabras suelen acompañarla; (f) saber si se usa en un registro o dialecto determinado, así como si tiene connotaciones.

Así pues, la relación entre el vocabulario y la pronunciación consiste en que la adquisición del léxico implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. El dominio del sistema fónico de la L2 facilita la adquisición del vocabulario tanto para usarlo como para recordarlo como una entidad con significado.

La pronunciación mantiene una relación muy estrecha con el vocabulario en la medida en que las palabras tienen una representación fónica. Algunos de los autores que han

destacado esa relación son Linell (1982), Ard (1989), Ellis (1996:103), Constable, et. Al. (1997) o Hu (2003) por nombrar sólo algunos. La competencia fónica permite identificar oralmente las palabras.

Para resultar eficiente desde el punto de vista comunicativo, el aprendiente debe percibir las de forma transparente y reconocible. Y para asegurar esta transparencia, el aprendiente puede transformar la palabra. Así, ante la necesidad de simplificar grupos consonánticos difíciles para aprendientes de una L1 determinada (p. ej. *tr* en la palabra del inglés *tray* para alumnos orientales), será preferible añadir una vocal epentética ([tarai]) a eliminar una consonante ([tai]), porque así se preserva mejor el reconocimiento de la palabra.

En la tabla 2 se presentan errores cometidos por aprendientes de E/LE⁴ en actividades de expresión escrita o bien en actividades de transcribir lo que escuchaban. Todos ellos aportan ejemplos de que las palabras no han sido completamente adquiridas debido a una insuficiente competencia fónica:

<i>Palabra errónea</i>	<i>Palabra correcta</i>
* <i>gaspacho</i>	<i>gazpacho</i>
* <i>explocion</i>	explosión
* <i>las plumas morones</i>	<i>las plumas marrones</i>
* <i>olividar</i>	<i>olvidar</i>
* <i>medio ambiente</i>	<i>medio ambiente</i>
* <i>extranjego</i>	<i>extranjero</i>
<i>razones políticas y endipendentistas</i>	<i>razones políticas e independentistas</i>
* <i>descripir</i>	<i>describir</i>
* <i>robas</i>	<i>ropas</i>
* <i>solladas</i>	<i>soleadas</i>
* <i>distino</i>	<i>destino</i>
* <i>aeria</i>	<i>aérea</i>
* <i>emaginar</i>	<i>imaginar</i>

Tabla 2. Errores en la adquisición del léxico.

La forma más habitual para recordar el léxico es asociar las palabras por redes semánticas. Sin embargo, el conocimiento fónico de las palabras también permite asociarlas por su representación fónica. Una prueba de ello es que al hablar aparecen errores como resultado de confundir una palabra con otra fonéticamente parecida: por ejemplo, decir **primavera* en vez de *primera*, o bien **postres* en vez de *posters*.

Un caso especial lo constituyen las palabras compartidas entre dos lenguas. Su existencia se debe a que son préstamos de una lengua a otra, o bien a que son heredadas de una misma lengua anterior común. Se ha analizado (Flege, 1994) cómo estas palabras parecidas tienden a realizarse con menor precisión y mayor cantidad de errores de pronunciación que las palabras diferentes. Concretamente, la tendencia en este tipo de palabras es a pronunciarlas de forma similar a como se hace en la L1. En la tabla 3 se muestran ejemplos de errores de este tipo en aprendientes de E/LE. En la columna izquierda aparece la transcripción fonética:

⁴ Errores detectados en observaciones personales de clase.

<i>Palabra errónea</i>	<i>Palabra correcta</i>
[konfu on]	<i>confusión</i>
[solu ion]	<i>solución</i>
[a respetado]	<i>ha respetado</i>

Tabla 3. Errores en la adquisición de léxico compartido por la L1 y la L2.

3.1.3. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA GRAMÁTICA

La pronunciación está presente en el uso de la gramática. Así lo indica por ejemplo Ellis (1996: 104) cuando indica que el dominio en el sistema fónico se puede correlacionar con la habilidad gramatical.

La competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y el ritmo de las palabras átonas.

En la morfología, la competencia fónica se manifiesta en los fonemas que representan la flexión de las palabras, como sucede en español con los morfemas de género y número, o las desinencias de las formas verbales. La precisión en su articulación y su percepción facilita la inteligibilidad al aprendiente cuando actúa como hablante o como oyente respectivamente.

En el caso del español, si los aprendientes no identifican oralmente las diferentes flexiones verbales de persona, tiempo y modo, con seguridad confundirán las formas verbales y su significado. Por ejemplo, en el contraste entre las formas verbales del español *he ido / ha ido, pase / pasa, fui / fue* es necesario percibir y producir con precisión en la lengua oral las vocales que hacen que estas palabras formen pares mínimos. Sin un nivel de competencia fónica suficiente, el aprendiente tiene dificultades para reconocer y usar en la lengua oral los elementos gramaticales relacionados con los elementos fónicos que no ha adquirido. Es el caso, en los ejemplos anteriores, de no percibir ni producir con precisión el contraste entre las vocales /a/ y /e/, y entre /i/ y /e/.

Por lo que se refiere a la sintaxis, ésta tiene relación con la entonación en la medida en que las frases compuestas están asociadas a una entonación determinada que ayuda a delimitar los sintagmas que la componen. Por ejemplo, en las oraciones condicionales como *Si vienes mañana, vamos al centro comercial*; o bien las oraciones causales, p. ej. *Como no estaba en casa, le dejé un mensaje en el contestador*, aparece una inflexión tonal ascendente al final de la primera cláusula.

En cuanto al ritmo, éste está presente en las palabras monosílabas átonas haciendo que tengan una duración e intensidad más reducida. Las palabras gramaticales monosílabas del español, como los artículos, los pronombres, los determinantes posesivos o las preposiciones, son átonas y se pronuncian con una intensidad inferior a la palabra que acompañan. Por ejemplo, en la frase *Te lo dije* la pronunciación de los pronombres átonos *te* y *lo* se apoya en el verbo que acompañan. Lo mismo sucede con la preposición y el posesivo de la frase *Voy a mi casa*.

Las frases de la tabla 4 sirven de ejemplo de lo dicho anteriormente. Están extraídas de actividades en que los alumnos tenían que escuchar y transcribir lo que escucharan. Todas contienen errores que ponen de manifiesto cómo una insuficiente competencia fónica influye negativamente en la competencia gramatical en la lengua oral⁵.

⁵ Errores detectados en observaciones personales de clase.

<i>Frase errónea</i>	<i>Frase correcta</i>
*Son más exigente de los de mas turistas.	Son más exigentes que los demás turistas.
*... en el unas provincias...	...en algunas provincias...
*... un relación...	...una relación...
*Cuando un amigo invitar a comer...	Cuando un amigo invita a comer...
*Cuando alguien no se enseñas su casa...	Cuando alguien nos enseña su casa...
*...cuanto van a la gente.	...cuánto gana la gente.
*...se paga lo quien tomado todos.	...se paga lo que han tomado todos.
*...sin un bargosin embargo...
*...otro día van a pagar nosotrosotro día van a pagar los otros.
*Los europeos hayan ven a los españoles...	Los europeos ya no ven a los españoles...

Tabla 4. Errores gramaticales.

3.1.4. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA ORTOGRAFÍA

El conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación en la lengua escrita permite al hablante escribir correctamente una palabra. Saber estas reglas incluso permite al hablante transcribir correctamente muchas palabras que no ha leído nunca.

La relación entre la pronunciación y la ortografía es destacada por varios autores (Morley, 1991; Dickerson, 1992) por las posibilidades didácticas que ofrece. Su enseñanza es obligatoria a alumnos interesados en la expresión escrita y cuya L1 no sea alfabética (p. ej. las lenguas ideográficas orientales) o no pertenezca al alfabeto romano. La enseñanza de la relación entre la pronunciación y la ortografía también es útil para los aprendientes cuya L1, aunque comparta el mismo alfabeto, tiene diferentes reglas que las de la L2 (p. ej. un aprendiente inglés de E/LE tiende a escribir **fotografía* en vez de *fotografía*).

La correspondencia entre las letras y los sonidos no es igual de estrecha en todas las lenguas. Por ejemplo, en inglés hay pocos casos de correlación directa entre una letra y un fonema, mientras que en español la mayoría de las letras se identifican con un único fonema. Por esta razón, se ha afirmado reiteradamente que el español es una lengua fonética, ya que *se escribe como se pronuncia*. Sin embargo, esta simplificación excesiva más bien parece una percepción de aprendientes en cuya L1 la correspondencia es mucho menos estrecha. En efecto, la relación que en español existe entre la pronunciación y la grafía hace que sea una lengua mucho más fonética en comparación con otras lenguas como el inglés o el francés. Los casos en que la correspondencia no es unívoca son los siguientes.

- (a) Hay una grafía que representa a dos fonemas: la letra *g* representa a los fonemas /g/ y /x/; la letra *c* representa /k/ y /θ/;⁶ la letra *r* representa /r/ y /r/.
- (b) Hay dos grafías que representan a un mismo fonema: las letras *z* y *c* seguidas de *e*, *i* representan al fonema /θ/;⁷ las letras *j* y *g* seguidas de *e*, *i* representan /x/; las letras *ll* y *y* representan al fonema /j/ para la mayoría de hablantes⁸.

⁶ También representa al fonema /s/ para la mayoría de hispanohablantes, que son seseantes.

⁷ Para los hispanohablantes seseantes, *z* y *c* seguidas de *e*, *i*, y *s* representan al fonema /s/.

⁸ El yeísmo es un fenómeno mayoritario entre los hispanohablantes.

- (c) Hay grafías sin fonema: la letra *u* en los grupos *que, qui, gue, gui*; la letra *h* si no sigue a *c*⁹.

La zona de intersección de la competencia fónica con la ortografía es amplia. Se puede ejemplificar observando algunos errores¹⁰ de tipo ortográfico que reflejan una pronunciación deficiente. En el caso de aprendientes francófonos de E/LE, es frecuente observar el abuso de la tilde en sílaba tónica. Estos aprendientes cuando hablan tienden a hacer recaer el acento en la última sílaba, debido a que en francés es la posición fija del acento para todas las palabras, y lo reflejan en la escritura colocando una tilde en la última sílaba (p. ej. **edifició* en lugar de *edificio*).

Otro tipo de errores de ortografía indican que los aprendientes transcriben la forma oral de la palabra, tal y como ellos la pronuncian, aunque aplicando reglas incorrectas de conversión a la lengua escrita. En la tabla 5 se presentan algunos ejemplos:

Palabra errónea	Palabra correcta
*[trabaha <i>r</i>]	trabajar
*trancila	tranquila
*consumision	consumición
*suisos	suizos

Tabla 5. Errores ortográficos.

Otro tipo de errores, como escribir **expreción* en lugar de *expresión*, se deben a una ultracorrección en la escritura en alumnos que tienen conciencia de ser seseantes.

3.1.5. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA ORTOEPÍA

El *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.6.) identifica la competencia ortoépica como una de las competencias lingüísticas. Tanto la ortografía como la ortoepía están relacionadas con la correspondencia entre las grafías y su representación fónica. La diferencia se encuentra en que la ortografía se refiere a la producción escrita, mientras que la ortoepía se refiere a la producción oral.

La competencia ortoépica permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto. También les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. Por esta razón, conocer las reglas para convertir la lengua escrita en lengua oral facilita a los aprendientes el uso de palabras que han aprendido en textos. Y también les permite pronunciar de forma comprensible palabras que hayan consultado en un diccionario.

La relación de la ortoepía con la competencia fónica se puede ilustrar con algunos errores¹¹ de aprendientes de E/LE. Por ejemplo, es el caso de las palabras *arquitectura* y *noche*, aprendidas a través del diccionario y pronunciadas [arxitectura] y [noxex]. También es el caso de la lectura en voz alta de la frase *Este vestido te queda muy bien* [este βestido te kweda muy bien] por un aprendiente inglés.

Este tipo de errores puede interferir en la comunicación oral al dificultar la comprensión al interlocutor del aprendiente. Incluso puede interferir en el aprendiente cuando actúa como oyente. En efecto, si cree que la palabra *noche* se pronuncia [noxex], esperará escuchar esa

⁹ Excepto en algunos dialectos en que se aspira.

¹⁰ Errores detectados en observaciones personales de clase.

¹¹ Errores detectados en observaciones personales de clase.

pronunciación; sin embargo cuando escuche [notje], es posible que no reconozca la palabra.

La competencia ortoépica también permite pronunciar correctamente las palabras que se memorizan visualmente. Por ejemplo, en el siguiente diálogo, el profesor pregunta y el aprendiente responde.

- ¿Escuchas música?
- Sí, [eskuxo] música.

Obsérvese que el aprendiente comete un error de ortoepía a pesar de que acaba de escuchar la pronunciación correcta de una forma verbal de *escuchar*. Cuando el aprendiente ha formulado la respuesta, ha pesado más el recuerdo de la forma escrita de la palabra que la audición previa de la palabra.

También es interesante el caso de un aprendiente que tenía que escuchar frases y repetirlas en un laboratorio de idiomas. Después de escuchar *hermano* en el modelo, pronunció [hermano], aspirando la letra hache.

3.2. LA COMPETENCIA FÓNICA EN LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Las competencias pragmáticas se refieren a un conjunto de competencias que permiten organizar los mensajes y usarlos con la finalidad deseada por el hablante. Éstas son básicamente tres:

- La competencia organizativa permite seguir los esquemas de interacción propios de cada situación, como contestar al teléfono, comprar en una tienda, etc.
- La competencia funcional permite **hacer algo con la lengua desde el punto de vista comunicativo**, como dar y pedir información personal, expresar alegría, preguntar la hora, transmitir órdenes de otros, etc.
- La competencia discursiva se refiere a la capacidad de producir determinados tipos de textos: descriptivo, narrativo, argumentativo, etc. También se refiere a la capacidad del hablante para cooperar con su interlocutor respetando las máximas conversacionales. También incluye la capacidad para producir textos con coherencia y con **cohesión**.

En la competencia funcional, la pronunciación interviene reforzando el valor comunicativo de las frases. Por ejemplo, las frases y expresiones que en una lengua sirven para aconsejar, disculparse, expresar decepción, expresar sorpresa, mostrar interés por lo que dice otra persona, etc., suelen ir acompañadas de una entonación e intensidad propias que refuerzan ese valor funcional.

Son especialmente interesantes los casos de discordancia entre el significado atribuido a la entonación y el que denotan las palabras. Por ejemplo, la expresión *Ah, ¿sí?* puede servir para expresar sorpresa. Sin embargo, puede ir acompañada de una entonación de decepción o de perplejidad. Esto hace que la entonación tenga un alto valor comunicativo, ya que puede cambiar el significado literal de los enunciados.

Lo que otorga especial valor comunicativo a la pronunciación es el hecho de que cuando hay una contradicción entre el significado literal del enunciado de la frase y el de la entonación que la acompaña, siempre prevalece el significado atribuido a la entonación. Modulando la entonación podemos transmitir a través del enunciado *Perdón*, cuyo significado parece muy claro a simple vista, valores comunicativos diferentes: disculparse de forma brusca, pedir repetición o clarificación, disculparse cordialmente.

El siguiente ejemplo ilustra de nuevo el potencial comunicativo de la entonación y de otros elementos suprasegmentales como la duración o la intensidad:

- Me he encontrado con Alberto.
- Mmm.

La respuesta del interlocutor, *Mmm*, puede denotar indiferencia pero también interés por lo que le han dicho. Esta ambigüedad propia de la lengua escrita se resuelve en la lengua oral mediante los elementos suprasegmentales presentes en la respuesta del interlocutor. Por esta razón, la entonación se encuentra en un nivel jerárquico superior a la sintaxis y al vocabulario. De hecho, una frase puede ser declarativa o interrogativa simplemente según su entonación final sea descendente o ascendente respectivamente.

Veamos ahora de qué forma está presente la pronunciación en la cohesión, que ya hemos visto que es uno de los elementos de la competencia discursiva. La cohesión es una de las tres propiedades básicas de un texto, junto con la adecuación y la coherencia. Se refiere a cómo se relacionan entre sí las distintas partes de un texto. Los elementos que proporcionan cohesión a un texto oral o escrito son numerosos. Veamos los principales:

- Las frases se pueden relacionar mediante conectores lógicos, (p. ej., *debido a; a pesar de que*) y conectores que ordenan el texto (p. ej., *en relación con; por otra parte*).
- La presencia de vocabulario sobre un mismo campo semántico y el uso de sinónimos proporcionan cohesión léxica a un texto.
- Otro recurso cohesionador fundamental son las palabras y las expresiones con valor anafórico, es decir que se refieren a algo mencionado, como los pronombres o los determinantes (p. ej., *el suyo; se lo dije*).
- Las palabras y expresiones con valor catafórico, es decir, que se refieren a lo que se va a decir (p. ej., *a continuación mencionaremos; las personas seleccionadas son las siguientes*).
- En un texto escrito, la puntuación es un recurso cohesionador, como p. ej. las comas, las flechas, los guiones, los puntos, etc. En un texto oral, la **entonación** para distinguir y enlazar sintagmas y oraciones proporciona cohesión. La fluidez también proporciona cohesión a un texto oral.

Así pues, vemos que la pronunciación está presente de dos formas en las competencias pragmáticas. En la competencia funcional, la entonación va asociada a diversas funciones comunicativas. En la competencia discursiva, la entonación es uno de los elementos que cohesionan un texto oral¹².

3.3. LA COMPETENCIA FÓNICA EN LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

El lenguaje es un recurso del ser humano para manifestar la pertenencia a un grupo, lo que hace que cada grupo social desarrolle una caracterización propia de la lengua que usa.

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren al uso que los hablantes de cada comunidad hacen de la lengua para relacionarse entre ellos. Incluyen, por ejemplo, las fórmulas de tratamiento, las normas de cortesía, los rituales para saludar, para presentar a alguien o para expresar afecto. También comprenden los refranes y los modismos. Asimismo abarcan el uso de los registros en función del contexto de comunicación: solemne, formal, coloquial, familiar, etc. Por último, incluyen las variedades de una lengua de tipo geográfico, social o profesional.

La pronunciación interviene de forma relevante en la caracterización de las variedades de la lengua. En primer lugar es un recurso para diferenciar registros. En segundo lugar, la pronunciación es uno de los elementos que caracterizan las variantes geográficas. Por

¹² Cantero (2002a) denomina *entonación prelingüística* a esta entonación que tiene una función organizadora del discurso.

último, permite distinguir variedades sociales. En el caso del español, la pronunciación interviene de forma más decisiva en la caracterización de las variedades geográficas, con la entonación¹³ y con los fonemas que representan a las letras *h, j, g, ll, y s, c y z*.

4. CONCLUSIÓN

La competencia fónica forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector.

Hemos visto que la competencia comunicativa es un complejo puzzle de competencias y que la pronunciación es una pieza más, con tanta importancia como cualquier otra. De hecho, la competencia fónica ocupa un espacio propio en la competencia comunicativa, ya que es una de las competencias lingüísticas.

Asimismo, la competencia fónica tiene zonas de intersección con distintas competencias lingüísticas, como la competencia léxica, la gramatical, la ortográfica y la ortoépica. En estas competencias interviene de forma significativa, ya que un nivel insuficiente de competencia fónica puede dificultar el uso de la gramática y del vocabulario. En efecto, la pronunciación se relaciona con el vocabulario ya que su adquisición implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. Por su parte, la competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y por último, el ritmo de las palabras átonas. Asimismo, hemos visto cómo una insuficiente competencia fónica provoca errores de ortografía y de ortoepía.

También hemos visto que la competencia fónica tiene dos zonas de intersección con las competencias pragmáticas. En la competencia funcional, hay numerosas funciones comunicativas asociadas a elementos suprasegmentales (especialmente la entonación y la intensidad) que transmiten una actitud o intención del hablante, como pregunta, interés, indiferencia, sorpresa, etc. En cuanto a la competencia discursiva, la entonación es uno de los recursos que otorgan cohesión a un texto oral.

Por último, la pronunciación interviene decisivamente en las competencias sociolingüísticas, ya que es uno de los elementos que caracterizan las variedades de registro, geográficas y sociales de la lengua.

¹³ Cantero (2002a) la denomina *entonación no lingüística*.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARD, J. (1989). "A constructivist perspective on non-native phonology". En GASS y SCHACHTER (eds.) *Linguistics perspectives on second language acquisition*, 243-259. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANTERO, F.J. (2002a). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2002b). "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En MENDOZA, A. (coord.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CONSTABLE, A., STACKHOUSE, J. y WELLS, B. (1997). "Developmental word-finding difficulties and phonological processing: the case of the missing handcuffs". *Applied Psycholinguistics* 18; 507-536.
- DICKERSON, W. (1992). "Orthography: A Window on the World of Sound". En BROWN, A. (ed.) *Approaches to pronunciation teaching*. London: Macmillan; 103-117.
- ELLIS, N. (1996). "Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order". *Studies in Second Language Acquisition*, 18; 91-126.
- ELLIS, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- FLEGE, J. y MUNRO, M. (1994). "The word unit in second language speech production and perception". *Studies in Second Language Acquisition*, 16; 381-411.
- HU, F. (2003). "Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning". *Language Learning*, 53; 429-462.
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- LINELL, P. (1982). "The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception". *Journal of phonetics*, 10; 37-42.
- MORLEY, J. (1991). "The pronunciation component in teaching english to speakers of others languages". *TESOL QUARTERLY*, 25 (3); 481-520.

Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE

MARTA JIMENO VIÑES
Investigadora en Promoción de Lengua y Cultura

Marta Jimeno Viñes. Máster en Estudios Internacionales por la Escuela Diplomática de Madrid. Investigación sobre "Promoción de la imagen de España a través de cultura, lengua y turismo" Licenciada en Filología Alemana por la UCM. CAP por la UCM. Diplomada en Actividades y Empresas Turísticas en la EOT de Madrid. Becaria de Turespaña en la Oficina de Turismo de Berlín. Investigación sobre "La imagen de España en Alemania" Residente en Alemania durante 3 años. Profesora E/LE desde 1993 hasta 2004 en escuelas de Alemania y España. Fundadora y directora de su propia escuela ELE desde 1996 hasta 2004. Desde 2005 investigadora especializada en diplomacia pública, promoción de cultura y lengua, Relaciones internacionales, promoción turística, internacionalización de empresa española. Colaboradora del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos en el área de Imagen de España. Publicaciones en revistas como Diplomacia y en el Real Instituto Elcano.

Resumen: El artículo ofrece claves muy prácticas para los profesores ELE que se enfrentan, en el contexto de clase multinacional o exclusivamente con hablantes de alemán, a la enseñanza de español a personas hablantes de alemán. Pero no sólo, hay también algo de filosofía de las mentalidades. La estructura del texto es la siguiente. Primero hablamos un poco de lo "políticamente incorrecto": de algunos estereotipos que se adjudican a estos alumnos. Analizamos después las dificultades y las ventajas de su sistema educativo y, por último tratamos de aproximarnos a su lengua, que ha configurado y configura su forma de pensar, aprendiendo algunas cositas prácticas para nuestra clase ELE. El artículo busca introducir al profesor en la mentalidad, lengua y forma de comportarse de estos alumnos, para así y una vez comprendidos algunos de los esquemas insertos en éstos y que a priori pudieran descolocar, pueda el profesor hacer uso de estas claves prácticas en la clase ELE.

Índice

Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE.....	1
Introducción	2
1. Los estereotipos	2
2. Su educación	4
3. Su lengua.....	4
3.1. Nivel fonético.....	5
3.2. Morfosintaxis	5
3.2.1. El campo del nombre.....	5
1. Sustantivo y sus determinantes.....	5
2. Los pronombres.....	5
3.2.2. El adjetivo	6
3.2.3. El campo del verbo.....	6
1. Ser y estar	6
2. estar+gerundio.....	6

3. El imperativo.....	6
4.La expresión del pasado	7
5.El subjuntivo	7
6.La negación.....	8
7. Verbos con pronombre.....	8
8. el verbo gustar y su paralelo alemán “gefallen”	8
9. los verbos seguidos de preposición	8
3.2.3.Nivel sintáctico	9
1.La posición de los elementos dentro de la oración.....	9
2.La forma de expresar existencia	9
4. Bibliografía citada.....	10

Introducción

La fascinación ingente que despierta en los hablantes de alemán el estudio de nuestra lengua desde hace un par de décadas es un hecho manifiesto. Sea moda o pasión (a todos nos gustaría más que se tratara de lo segundo y me inclino a pensarlo así, ya que datos estadísticos lo confirman¹), dicha fascinación sumada a la dificultad manifiesta del aprendizaje y dominio del alemán, me llevan a tratar de plasmar en estas líneas algunas claves que, espero, harán más llevadera al profesor de español su labor para con ellos. Es obvio pues, que se hace necesario acercarnos a algunas pistas que pueden ser útiles a la hora de enfrentarnos a la clase ELE para hablantes de alemán.

Hablemos un poco de lo “políticamente incorrecto”: de algunos estereotipos que, como todos, a veces se cumplen y de otros que no. Pensemos en las dificultades y las ventajas de un sistema educativo muy diferente al español y, por último tratemos de aproximarnos a una lengua germánica, que ha configurado y configura una forma de pensar o viceversa (según quien sea el que nos lo cuente), aprendiendo algunas cositas prácticas para nuestra clase ELE.

1. Los estereotipos

Podríamos comenzar a pensar en “cómo son los alemanes” o “cómo nosotros, españoles o hispanohablantes, vemos a los alemanes”, que ya serían de hecho dos muy diferentes planteamientos. Nos llevaría mucho tiempo el responder a estas cuestiones, pues se adentran en campos que quedan alejados, aunque conectados, de la puesta en práctica con éxito de las dinámicas de ELE.

Sin embargo, con mucho humor y una cariñosa sonrisa vamos a plantearnos lo siguiente: “¿cómo quieren ser percibidos por nosotros los alemanes? ¿cuál es la imagen que quieren verter? Y en su caso ¿qué diferencias manifiestas o sutiles encontramos entre esto y la realidad, es decir entre esto y lo que nosotros como españoles pensamos al conocerlos?”

Y todo desde la sonrisa, desde la ironía o desde la permisividad de darle un objetivo a la crítica, dulce o agria, pero siempre provechosa y edificante. Que quede claro que no pretendo cambiarlos, ni juzgarlos, no soy yo quién,. El objetivo de este pequeño estudio es hacer útil su forma de entender el mundo para la clase ELE y “utilizarlos” en el mejor sentido de la palabra en “beneficio” de la dinámica del grupo multinacional.

¹ Ver “El español en el mundo”, 2002, Anuario del Instituto Cervantes. “La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania” de E. Lamo de Espinosa y J. Noya.

Trataré de enumerar algunas “características llevadas a su extremo”, de entre las que más frecuentemente he visto suelen manifestarse entre ellos, y de cómo esto puede repercutir o darnos algunas pistas en nuestras clases ELE.

1. Necesitan mantener su espacio vital. Rehuyen del contacto físico excesivo y del trato personal que va más allá de lo estrictamente necesario. Mantienen las distancias entre ellos, con los otros alumnos y con el profesor. Esto puede conllevar que no les guste realizar ejercicios o juegos de rol de contacto físico.

2. Son prácticos y rozan el materialismo, lo que en algunas ocasiones les hace tratar de acaparar energías, atenciones por parte del profesor. Lo interesante de aprender es lo que tiene utilidad práctica. Difícilmente serán comprensibles los ejemplos que se aparten de lo “real”.²

3. Son ordenados, mucho. Suelen preferir esquemas estructuralistas a otro tipo de metodologías.

4. Son sinceros, directos, con una sinceridad que creen les puede hacer perdonar todo lo que digan o hagan. Odian la hipocresía porque así se han educado. Son formales. Pueden herir a compañeros de otras nacionalidades³ menos acostumbrados a este tipo de “franquezas” o incluso al profesor. Se quejan cuando otros callarían por “educación”, lo que no entraremos a juzgar aquí, pues en lo que atañe a nuestra clase ELE puede ser positivo o negativo

5. Hacen gala de su independencia física y mental, de haberse criado en una sociedad democrática y plural, a imagen, en muchos casos, de los Estados Unidos. Son liberales. Funcionan bien en debates, por lo general son tolerantes, al menos al nivel aparente que se requiere para nuestra clase ELE.

6. Muestran competitividad, tienen miedo al ridículo y por eso si parece que les falta iniciativa, no es tanto eso, como el miedo a caer “en deshonra”.

7. Suelen ser rápidos e impacientes. Si saben, intransigentes.

8. Les gusta trabajar de forma individual, aceptan ayuda con dificultad.

9. Su sentido del deber es mayúsculo. Se mezclan muchos elementos, que, concatenados, hacen que resulte así. Desde un kantiano imperativo categórico, que hace que las acciones se conviertan en máxima de la comunidad⁴, hasta la formación de un estado bastante tardía (1871), en comparación con el resto de estados europeos, a excepción de Italia (lo que hizo que las identidades nacionales de cada Land⁵ no consiguieran diluirse ni atenuarse con facilidad)

² Una profesora ELE residente en Berlín me contó la anécdota siguiente: en una clase de nivel elemental, explicando por primera vez las preposiciones locales se encontró con un alumno alemán incapaz de comprender “debajo de” en el siguiente contexto: “el bolígrafo está debajo de la mesa”. El ejemplo había sido perfectamente entendido con el opuesto “el bolígrafo está encima de la mesa”, era sin embargo la imposibilidad o la irrealidad del ejemplo lo que chocaba a nuestro alumno, así el problema no era entender “debajo de” puesto que como después se corroboró esto fue relativamente pronto entendido, ni la cuestión del léxico, ya habíamos hablado del bolígrafo; el problema era más profundo “¿qué hace un bolígrafo debajo de la mesa?”

³ Sobre todo orientales, para los que las relaciones interpersonales son la cara visible de todo un ritual. Pero incluso para mediterráneos, más acostumbrados al adorno en sus relaciones interpersonales.

⁴ por eso no cruzan el semáforo en rojo, respetan a la autoridad y la prohibición, si no se puede aparcar no se aparca

⁵ Land: Cada uno de los estados federados alemanes.

10. Con todo ello la frase "típica" de un alemán "típico" es la siguiente, y aunque parezca contradictorio, créanme: "yo no soy un alemán típico". Y dicen esto porque saben que la imagen estereotipada del alemán en el mundo no es precisamente de lo más halagüeña desde la segunda guerra mundial. Tenemos todos, una simbiosis mental, algunos lo llaman cacao, en la que se dan cita el filósofo, el músico, el nazi y el demócrata. Cóctel explosivo.

El pueblo alemán lucha, ha luchado y lo seguirá haciendo, contra sí mismo. Ha luchado por "trabajar intensivamente" (verarbeiten) su pasado. Que no significa olvidar, como en una primera lectura pudiera parecer, sino recordar y recordarse, hacer recordar y recordarse uno mismo a uno mismo y los unos a los otros, y cuando esto ya ha pasado volver a hacerlo... Así es un pueblo que se ha pensado mucho a sí mismo, y en gran parte como consecuencia de la catastrófica segunda guerra mundial, pero no sólo.

2. Su educación

La gran ventaja de la mayor parte de los alumnos hablantes nativos de alemán que se enfrentan al español como L2 es que parte del hecho de haber aprendido, o al menos estudiado anteriormente otra L2, normalmente inglés. Son muchos además los que cursaron latín, dos o cinco años, en sus Institutos. También un número considerable eligió francés como segunda L2.

Asumen⁶ que nadie habla alemán y así no esperan que esto se haga en el contexto de aprendizaje de la L2, además no les gusta que se haga, porque esto mermaría sus posibilidades de interiorizar cual esponjas y, no olvidemos suelen estar fascinados por el conocimiento.

Esto tiene claras ventajas, por una parte la de que suelen tener disciplina y método de análisis contrastivo de lenguas, es decir, saben de qué se trata el asunto de aprender una L2 y por otra parte suelen tener una visión aparentemente amplia.

Son avezados coleccionistas de experiencias, viajes, gentes, paisajes, lenguas "exóticas" (no nos engañemos, lo seguimos siendo para ellos; subsisten con fuerza en el alemán expresiones como "das kommt mir Spanisch vor" que equivale a nuestro "me suena a chino" con el agravante de no sólo ser, como en español, desconocido, si no a la vez, extraño y ajeno).

Los inconvenientes corren paralelos a las ventajas descritas: el ansia de conocimiento puede tornarse en arrogancia cultural (creyendo saciada el ansia se puede pasar fácilmente de un estadio al otro), la apertura en cerrazón y la capacidad de análisis puede ser la otra cara de la moneda de la falta de cierta fantasía.

Nunca olvidaré mi primera hora de alemán en la que intentaron explicarme la "enorme" diferencia existente entre un verbo "estar" supuestamente caracterizado por su verticalidad (stehen) y otro verbo, igualmente "estar", ¡sin duda alguna horizontal! (liegen).

Las anécdotas y sorpresas de los estudiantes de alemán de todo el mundo podrían llenar libros. Basta bucear en los divertidos análisis de Mark Twain

3. Su lengua

⁶ Sobre todo los alumnos más jóvenes, digamos que menores de 30 años.

3.1. Nivel fonético

El mayor reto al que se enfrenta un hablante nativo de alemán a la hora de hablar español correctamente no es fonético ni ortográfico. Especial atención merecen sin embargo algunos sonidos tanto vocálicos como consonánticos, errores frecuentes en los niveles elementales e incluso intermedios.⁷

Además de los sonidos habrá de cuidarse la entonación y dentro de esto especialmente las normas de puntuación como señales para el lector o hablante de determinados tipos de espacios y silencios. Resulta obvio para la mayoría de nosotros y así lo hemos aprendido, que tras una coma debemos respirar, no así para el alemán⁸.

3.2. Morfosintaxis

Dentro del campo morfosintáctico, encontramos tres subcampos: el nominal, el verbal y el sintáctico. Son estos los que principalmente muestran diferencias relevantes entre ambas lenguas y serán por ello objeto especial de estudio en nuestro artículo.

Lo enfocaremos desde la práctica, de modo que no se conviertan las siguientes líneas en descripciones paralelas de sistemas de lengua, sino en elemento clave para el profesor E/LE deseoso de mejorar sus prestaciones al alumno a través del conocimiento aplicado.

3.2.1. El campo del nombre

El balance en el subcampo nominal es que el alemán debe renunciar a cierta complejidad de su lengua resultándole en esta parte el español más sencillo de lo que probablemente pensaba.⁹

1. Sustantivo y sus determinantes

“otro” frente a “*un otro”

El par “uno” y “otro” se realiza en alemán añadiendo a nuestro “otro” el artículo indeterminado delante (einer, ein anderer, en la forma nominativa masculino singular)

2. Los pronombres

“tú/usted”, “Du/Sie”

Existe en alemán todavía una diferencia más marcada que en español o podemos decir parecida a la que existía en nuestro uso de español antes. En cuanto al uso no tenemos que adentrarnos mucho pues en explicaciones farragosas, aunque sí recordar lo que acabamos de decir.

Sí en cambio, debemos insistir respecto a la forma del verbo. Mientras que el español elige como forma la de la tercera persona del singular o del plural, según sea la forma de cortesía también singular o plural, el alemán

⁷ Para una visión más amplia, véase el capítulo “Sonidos consonánticos con dificultades”, de Moreno, Consuelo: “El español y el alemán en contraste”, Carabela, febrero de 2002

⁸ El problema en realidad proviene de que hasta su reciente reforma era el alemán, y en parte continúa siéndolo, un idioma muy rígido, no sólo en la estructura de su frase sino en la colocación de los signos de puntuación, que constituían insignia gramatical y no implicaban pausa alguna. Las comas, aun reconociéndose mayor permisividad al hablante desde la reforma ortográfica, corresponden así a criterios gramaticales.

⁹ Como muestra pensemos por ejemplo en el sistema preposicional alemán, o en la declinación adjetival o en la para nosotros totalmente ajena declinación nominal.

no hace distinción morfológica alguna y son coincidentes e idénticas las formas de singular y plural, usando ambas la de la tercera persona del plural.¹⁰

3.2.2. El adjetivo

Como no sucede con los nativos de inglés, el alemán sí tendrá tendencia a la concordancia de género y número dentro del sintagma con mayor naturalidad, aunque tampoco quiero decir que les resulte sencillo.

3.2.3. El campo del verbo

Es en el subcampo verbal donde se presentan las diferencias mayores y donde el estudiante de E/LE de lengua materna alemana tendrá que esforzarse en mayor medida.

1. Ser y estar

Uno de los grandes problemas de nuestra lengua para los estudiantes. Los hablantes de alemán no son en esto ninguna excepción. Su lengua neutraliza nuestro verbo ser y estar, incluso en los significados de estar como local. Existe en este contexto de lugar la posibilidad en alemán de alternar el verbo "sein" (ser+estar) con el "sich befinden", por eso y por lo fácilmente identificable de este significado, es, in duda la vertiente más fácil de asimilar.

2. estar+gerundio

La inexistencia de la forma de gerundio en lengua alemana lleva al hablante de alemán a comparar español e inglés, lengua que, repito, suelen conocer y desde la cual les será relativamente fácil comprender nuestra estructura de "estar+gerundio" u otras que incluyan esta forma no personal del verbo.

3. El imperativo

Es fuerte, implica relaciones de subordinación, recuerda a lo militar, contexto habitual de éste. Es corriente pues, una vez sacado del contexto de relación jerarquizada, el uso de partículas que lo suavizan. Sin ellas, el alumno de habla materna alemana percibirá el imperativo siempre como algo estrictamente jerarquizado y en consecuencia, fuerte.

En las situaciones relacionadas con la familia muestran alemanes y españoles unas estrategias muy diferentes para comunicar sus necesidades. El simple "Pon la mesa" de la familia española constituiría motivo de enfado o vendría como consecuencia del mismo en la alemana, nunca en un contexto relajado.

El „Könnte ich bitte ein Bierchen bekommen?“ (¿Podría recibir una cervecita, por favor?) pronunciado por un sediento huésped de bar alemán al camarero español le provocaría risas, cuando no dificultades de comprensión. El camarero español, acostumbrado a "ponme una cerveza", tenderá a no entender al extranjero.

Y así un largo etc.

¹⁰ él lee, usted lee; ellos leen, ustedes leen = er liest, Sie lesen; sie lesen, Sie lesen. Nótese por otra parte la importancia que el uso de la mayúscula adquiere en este asunto, pues distingue un significado que podría neutralizarse de otra forma. Tenderá el alumno a usar la letra mayúscula para las formas de usted y ustedes españolas

4. La expresión del pasado

El sistema alemán de pasados en el modo Indicativo reconoce tres formas, sin embargo respecto a los usos no coincide en absoluto con el español, debiendo en realidad hablar de una oposición entre los cinco tiempos del pasado en el Indicativo español y dos del alemán (la tercera forma del pasado del modo indicativo alemán presenta una peculiaridad que presentamos a continuación) Veamos:

Las formas españolas: “he cantado, canté, cantaba” se realizan de dos formas en alemán, dependiendo de si se trata de lenguaje formal o no, o de registros más o menos familiares, observándose asimismo una gran distancia en general y en este caso de los pasados en particular, entre las formas escritas y habladas. Corresponde a la forma hablada y al registro menos formal el pretérito perfecto (que se forma del mismo modo que en español), excepto algunos verbos muy frecuentes que aparecen en Präteritum y a la forma escrita y registro más formal el pasado simple o Präteritum.

El pluscuamperfecto alemán se corresponde en forma y en un gran abanico de su espectro de usos con el español, tomando también los del pretérito anterior español y siendo las relaciones temporales del pluscuamperfecto alemán con el resto de tiempos aún más estrictas que en nuestro idioma.

5. El subjuntivo

Subjuntivo y Konjunktiv (con sus submodos I y II) son dos modos distintos del indicativo y a su vez sin apenas paralelismos entre ellos, que aparecen en ambas lenguas respectivamente. Para los hablantes nativos de alemán la tendencia natural será elegir un modo distinto del Indicativo para expresar irrealidades¹¹ y esto puede llevarles erróneamente al subjuntivo.

Tenemos que tener en cuenta que su condicional se incluye en el modo Konjunktiv, con lo cual establecer un paralelismo entre ambos sistemas resulta absurdo totalmente. Ni el alemán tiene modo subjuntivo ni el español Konjunktiv.

El único caso de coincidencia parcial es el de las oraciones condicionales de partícula “si”, tanto en presente como en pasado.

Me compraría una casa si tuviera dinero

Ich würde ein Haus kaufen, wenn ich das Geld hätte

(*Me compraría una casa si tendría dinero)

Me habría comprado una casa si hubiera tenido dinero

Ich hätte ein Haus gekauft, wenn Ich das Geld gehabt hätte

(*Me habría comprado una casa si habría tenido dinero)

El resto de casos en los que usamos el subjuntivo en español, el alemán utiliza su Indicativo.

Por otra parte puede que el alumno manifieste tendencia a querer usar el Subjuntivo en el estilo indirecto de información. En alemán existe un submodo, el Konjunktiv I, específico para esta ocasión; aunque dicha tendencia no debe en principio ser muy persistente debido a que dicho submodo comparte espacio, casi llegando a neutralizarse con el Indicativo,

¹¹ De ahí la importancia de una explicación de E/LE tipo:” Indicativo presenta información y Subjuntivo no presenta ninguna información nueva”, obviando explicaciones más desacertadas aunque frecuentes del tipo: “el subjuntivo es el modo de la irrealidad” (explicación errónea que contradice nuestra lengua con ejemplos como: “soñé que tenía una casa muy grande”) Ver al respecto gramática de Matte Bon.

añadiéndole éste un matiz de implicación subjetiva o compromiso por parte del hablante con lo que dice.

6. La negación

Dos son las partículas negativas en alemán, "nicht" (negación verbal situada siempre detrás del verbo, aunque no siempre de forma contigua) y "nein" (Adverbio de negación). Además la negación de un sustantivo se realiza con el adjetivo "kein" (declinable como todos los adjetivos alemanes según su función en la frase y coordinado con el nombre que acompaña, femenino-masculino, singular-plural). "Kein" opera como pronombre con el mismo paradigma que "ein"

El alemán no tendrá mucha dificultad en asumir el sistema español de negación. La mayor consistirá en comprender el sistema español al que no le afecta la llamada doble negación, a diferencia de alemán. Frases como "No conozca a nadie" serán más difíciles de interiorizar que "A nadie conozco", teniendo tendencia a producir *Conozco a nadie, error en cuya corrección deberemos insistir.

7. Verbos con pronombre

Existen en alemán también los verbos pronominales, con la salvedad de que éstos no siempre coinciden con los del español. Heissen es llamarse, por ejemplo. También existe la coincidencia total de funcionamiento reflexivo o transitivo como en sich waschen y lavarse. Distinguen asimismo el sistema pronominal reflexivo del resto de sistemas pronominales y como en español es la tercera persona la que plantea dificultades, siendo "sich" la forma "se" reflexiva singular y plural, claramente diferenciada de dativos y acusativos no reflexivos, aunque pronominales.

8. el verbo gustar y su paralelo alemán "gefallen"

El alemán debería entender sin mayor problema el funcionamiento del verbo gustar español y sus similares. La estructura "me gusta esto" es calcada en alemán "mir gefällt es"¹²; siendo también el plural "me gustan estos" equivalente a "mir gefallen sie".

Mir = me¹³

Gefallen= gustar (inf), gustan¹⁴

Gefällt= gusta

En este caso la mayor dificultad para el alemán será el no pensar desde el inglés, que normalmente conoce, y que, en este, y otros casos le conducirá sin duda a una dificultad mayor que la que su propia lengua le acarrearía¹⁵.

9. los verbos seguidos de preposición

Hay varios verbos con preposición que no coinciden en ambas lenguas, sin embargo sólo citamos tres, por constituir los más frecuentes. Tres errores que se repetirán, pues son calcos del alemán:

*Enamorarse en, por "enamorarse de"

*Pensar de, por "pensar en o sobre"

¹² Aunque el orden habitual de los elementos sea con el sujeto delante, los valores gramaticales son equivalentes "es (sujeto) gefällt (verbo) mir (pronombre complemento en dativo)"

¹³ Como en español el pronombre realiza función de dativo (complemento u objeto indirecto) y el sujeto de la frase es coincidente con el español, lo que me gusta; debido a lo cual deben en ambos idiomas concertar con el verbo en número.

¹⁴ Coincide en alemán el infinitivo con la forma de tercera persona de plural

¹⁵ pensar desde el inglés es frecuente para todos los que han aprendido esta lengua como primera L2, pues al aprender una segunda L2 el cerebro tiende a activarse de ese modo.

*Soñar de, por "soñar con"

3.2.3. Nivel sintáctico

1. La posición de los elementos dentro de la oración

Resulta mucho más estricta en alemán que en español, por eso el hablante de alemán tenderá a repetir la correspondiente estructura alemana en la lengua española.

Especial atención merece la posición del verbo tras el sujeto de la frase subordinada, (sujeto que se elide a menudo) en las oraciones subordinadas en español ya que en alemán ocupa obligatoriamente la última plaza de la oración.

Además si la oración alemana comienza por un complemento esto obliga a la inversión de sujeto y verbo.

Lo que a niveles más bajos puede resultar una ventaja (la estructuración de la frase suele ser correcta) puede convertirse en los niveles más altos en una lengua que, de puro estructurada, mecánica y reiterativa deje de sonar a español, por muy correcta que sea. Es decir, debe practicarse en niveles más altos la variedad de soluciones que a una misma cuestión ofrece el español en lo que respecta a las distintas posibilidades de colocación de los elementos de la oración..

De nuevo el reto para el profesor ELE será hacer comprender al estudiante hablante de alemán el concepto de la relativa flexibilidad de la lengua española frente a la propia o a otras L2 aprendidas, que sin llegar a la rigidez de la alemana, también presentan más rasgos de menor elasticidad que el español

2. La forma de expresar existencia

Coincide en algunos rasgos con la española, difiriendo en otros.

Es igualmente invariable en género y número la expresión "hay" alemana (es gibt), constituyendo complemento directo de dicho verbo lo que existe (acusativo), que puede ser algo singular o plural.

Presenta sin embargo el alemán una segunda posibilidad para expresar la existencia que no coincide con el español actual, aunque podemos rastrear restos de formas similares en expresiones lexicalizadas.

Se trata del uso del verbo ser/estar ("sein" en alemán). Veamos unos ejemplos.

La primera de las frases es la forma en la que comienzan los cuentos y de esa forma, con el verbo ser, ha pasado a fosilizarse en ese contexto. Sin embargo el sentido es, sin duda, el de la segunda de las frases, con el verbo haber, de forma que dicha opción puede alternar con la primera en los mismos contextos, aunque perdiendo el matiz de expresión "de toda la vida" y además puede aparecer en otros en los que la primera frase no podría hacerlo con sentido. Funciona en este contexto exactamente igual que el alemán en todos los contextos.

Érase una vez, Había una vez
Es war einmal, Es gab einmal

Pero a las frases alemanas siguientes no encontraremos en español más que la traducción propuesta (aún cuando el sentido reconozca que la traducción entre paréntesis es correcta, no será esperada en contextos habituales)

Es sind 3 Leute, Es gibt 3 Leute

Hay 3 personas (existen 3 personas)

4. Bibliografía citada

Anuario del Instituto Cervantes "La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania", Madrid, 2002

Lamo de Espinosa, E. y Noya, J. "El español en el mundo", Real Instituto Elcano, 2002

Matte Bon, F "Gramática Comunicativa del español" en dos tomos. Ed Difusión, Madrid, 1ª. Edición 1992

Moreno, C. capítulo "Sonidos consonánticos con dificultades" en "El español y el alemán en contraste", Carabela, Ed. SGEL, Madrid 2002

La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje

MARÍA JOSÉ LABRADOR PIQUER
Universidad Politécnica de Valencia

María José Labrador Piquer es Doctora en Filología Hispánica, Licenciada en Filología Hispánica y Diplomada en Turismo. Profesora titular de la Universidad Politécnica de Valencia, codirectora del Máster Universitario de Didáctica de Lenguas de la Universidad Politécnica de Valencia, miembro del Comité Editorial de la Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación: Motor Generalista de Autoevaluación, *Computer-Assisted Development Of Teaching Units Based On Authentic Language Material*, Corpus Multilingüe de Producción Escrita en Lenguas para Fines Específicos, etc. Su investigación se centra en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (metodologías activas) y en la lengua como patrimonio. Es autora o coautora de diversos materiales para la enseñanza del español: DELE al juego, la Cultura en juego, Saber Comunica, El español en la actividad económica...

Resumen: El análisis de manuales y los diferentes resultados de aprendizaje obtenidos tras su aplicabilidad en el aula es una parcela de estudio de gran interés y que todavía está en gran medida por investigar. Con este trabajo queremos constatar la validez de la enseñanza comunicativa de la lengua para desarrollar las habilidades de interacción en la comunicación de los estudiantes de español como segunda lengua y comparar los resultados de aprendizaje según la metodología utilizada.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha desencadenado un interés inimaginable por el aprendizaje del español en el contexto geográfico europeo y mundial que ha supuesto un aumento en el alumnado de español como lengua extranjera (ELE) en todo el mundo. Como consecuencia, ha aparecido una gran variedad de manuales y métodos para el aprendizaje de esta lengua.

El análisis de manuales y en particular los diferentes resultados de aprendizaje obtenidos tras su aplicabilidad en el aula es una parcela que en gran medida está por investigar. En este trabajo vamos a analizar la competencia oral (expresión y comprensión) tras la aplicación en el aula de dos manuales de nivel intermedio que siguen —o por lo menos esa es su intención— la enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo.

2. CONCEPTOS

Uno de los primeros aspectos a abordar antes de adentrarnos en el análisis de los dos manuales es el concepto de manual. El Diccionario del Español Actual lo define como «libro en el que se compendia lo más importante [de una materia]». La profesora Andino ofrece una clara y amplia definición (2003:115):

Se distinguen del resto de los materiales por estar constituidos de unidades didácticas (o lecciones) con estructura generalmente uniforme; por responder a un *syllabus* o programación —en el mejor de los casos, progresiva— de contenidos; por trabajar todas las destrezas, separadas y/o integradas; por estar divididos en niveles (básico, inicial o intermedio), que tienen una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua o grados de competencia; por incluir materiales de apoyo (casetes, vídeos, diapositivas...), guía para el profesor, cuadernos de ejercicios (básicamente para el trabajo individual de escritura y la gramática) etc.

Martín Peris¹ en *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*, señala diferentes tipos de relación entre el libro de texto y las tareas:

- El libro de texto como *fuentes* para una actividad, es decir, como una especie de almacén al que podemos acudir en busca de numerosos y variados documentos (textos, dibujos, fotografías...) para utilizarlos como *input* para diferentes actividades.
- El libro de texto como *libro de referencia*, como apoyo lingüístico para los alumnos.
- El libro de texto como ocasión para las tareas.

Cada profesor, en el desarrollo de su actividad docente, hace un uso diferente del libro; en muchas ocasiones, en la programación de las clases amplía los contenidos del manual con actividades y ejercicios complementarios. La adaptación y ampliación de los contenidos del libro, según el profesor Martín Peris, es más fácil y eficaz si adopta el modelo de tareas.

En nuestra práctica docente, los dos manuales han servido a nuestros alumnos de libro de referencia y se han complementado con las explicaciones pertinentes del profesor y prácticas en el laboratorio multimedia.

En este trabajo vamos a analizar los resultados de aprendizaje en cuanto a expresión y comprensión oral tras la aplicación en el aula de los manuales *Socios 2* y *Ven 2* a diversos grupos de alumnos.

3. DESTINATARIOS Y METODOLOGÍA DE LOS MANUALES

Socios 2, según reza en la introducción: «es un curso de ELE dirigido a estudiantes y profesionales que necesitan el español para desenvolverse en el mundo del trabajo. [...] Capacita al alumno para llevar a cabo una serie de actividades propias del mundo laboral tales como negociar, escribir cartas comerciales, presentar un proyecto o pronunciar un discurso».

Por su temática, consideramos este manual adecuado para alumnos adultos que ya estén trabajando o que estén finalizando sus estudios y, por consiguiente, cercanos al desempeño de su futura profesión.

Respecto a la metodología, en la introducción el propio manual informa que se basa en los principios del enfoque por tareas², además, destaca que el tipo de actividades que encierra desarrolla estrategias de uso de la lengua para solucionar problemas y promueve la autonomía del alumno.

Ven 2 está dirigido a aquellos alumnos adultos que ya poseen unos conocimientos aproximados al nivel básico del DELE y, según sus autores, una vez

¹ Apuntes personales del Curso Avanzado de Formación Permanente de la Fundación Bosch i Gimpera, Universitat de Barcelona, 1995.

² Denominación que ha sido tan criticada por la inadecuación de la palabra «enfoque». Más propiamente podríamos usar «enseñanza a través de tareas». Pero asumimos la fórmula utilizada por los autores del manual.

terminado su estudio, podrán afrontar el examen del Diploma Básico de Español Lengua Extranjera —hoy denominado «intermedio»—.

Respecto a la metodología que encierra, en el prólogo indica las características más destacables:

- Integración de actividades comunicativas con la presentación clara y concisa de contenidos gramaticales en orden gradual de dificultad.
- Variedad de actividades y ejercicios que cubren todos los aspectos de la enseñanza del español: funciones, gramática, vocabulario, pronunciación.
- Flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y alumnos diferentes.

4. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORALES EN LOS MANUALES

La didáctica de la comunicación oral y escrita ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas. Se han superado los modelos tradicionales basados en la transmisión de contenidos conceptuales, como los modelos conductuales, centrados en la repetición, la imitación y el refuerzo.

El Enfoque Comunicativo, basado en una concepción *nocional funcional* del lenguaje, ha centrado el diseño de la programación de unidades didácticas en criterios pragmáticos, ya que la lengua es entendida como un proceso dinámico y creativo.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, que le permita un intercambio oral y escrito y una recepción y comprensión lectora adecuada a cada situación sociocultural, se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de lenguas.

Los principios de la metodología activa nos presentan a un alumno nuevo motivado y dinámico, capaz de reflexionar, de descubrir y de dirigir su propio aprendizaje. El concepto de aprendizaje significativo ha puesto de manifiesto que el ser humano construye esquemas a partir de sus conocimientos y experiencias previas, aspectos que se tendrán que tener en cuenta a la hora de diseñar manuales; de lo contrario, nos encontraríamos con un aprendizaje mecánico o memorístico. Asimismo, la psicología de la creatividad ha señalado la importancia de fomentar el pensamiento creativo y divergente de los aprendices, favoreciendo la expresión personal de sus ideas.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994:79) se refiere a la diversidad de los métodos de enseñanza y señala el planteamiento de un método que favorezca la efectividad comunicativa de los hablantes. Para ello, se tendrá que establecer un equilibrio entre el aprendizaje de reglas gramaticales y la práctica comunicativa. Este equilibrio ya se encuentra plasmado en las últimas publicaciones de manuales de enseñanza, donde encontramos técnicas que favorecen la comunicación e interacción de los alumnos. Veamos, pues, qué tipo de actividades contienen los dos manuales objeto de nuestro estudio.

Si comparamos ambos manuales, en *Socios 2* observamos que:

- Las actividades siempre proponen el comentario con el compañero o con los compañeros de grupo.
- Después de dar un referente, el manual plantea el tema y guía al alumno con preguntas tales como: *qué, con quién, dónde y cómo*.
- En las actividades de comprensión oral, por lo general, el alumno tiene que realizar diferentes trabajos: *tomar notas, señalar aspectos, determinar o comparar con sus países de origen...*

En el manual *Ven 2* observamos que:

- El manual propone acciones sin dar al alumno apenas sugerencias.
- Las actividades de prensión oral consisten implemente en identificar la opción correcta.

Consideramos que las actividades de expresión oral del primer manual están más guiadas, las sugerencias que propone permite al alumno cierta autonomía, así como una interactividad continua con el compañero y con el resto del grupo. Del mismo modo, las actividades de audición centran al alumno en aspectos concretos del diálogo.

El segundo manual requiere una participación mayor del profesor; por ejemplo, ante la pregunta *¿los transportes en tu ciudad funcionan bien?*, alumnos parcos en palabras o tímidos pueden responder simplemente *sí* o *no*. Respecto a las actividades de comprensión orales, se parte del texto escrito y el alumno se limita simplemente a escuchar, leer y marcar una opción.

Tras su estudio destacamos un mayor número de actividades de expresión y comprensión orales es en el manual *Socios 2*, junto a una riqueza de actividades diversas encaminadas a un diálogo constante con los miembros del grupo y a una comunicación con el resto de los estudiantes, que favorece el diálogo y las opiniones. *Ven 2*, por su parte, ofrece actividades orales herméticas que se basan en la repetición del modelo. Como contraste, este manual contiene actividades totalmente libres, que desde un punto de vista positivo permiten al profesor plantear la tarea del modo más adecuado a las necesidades de aprendizaje.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la concepción de la lengua como un proceso creativo que pone de relieve la necesidad de llevar a clase actividades que generen en el estudiante una inquietud real de producir (Fernández, C. y M. Sanz, 1997). Diseñar actividades motivadas y contextualizadas son aspectos fundamentales que deben contemplar los manuales basados en la enseñanza comunicativa de la lengua, es decir, llevar al aula situaciones del contexto natural para que el alumno pueda enfrentarse con seguridad a situaciones de la vida real.

5. PERFIL DEL ALUMNO OBJETO DE NUESTRO ESTUDIO

Esta investigación se ha llevado a cabo con estudiantes Erasmus de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV).

Edad	19-28 años
Estudios que realizan en la UPV	Últimos años de carreras.....92% Proyecto final 6% Doctorado..... 2%
Escuelas de la UPV donde realizan sus estudios	E.T.S.Ing.Industriales ³ 21% E.T.S.Geodesia..... 1% E.T.S.Arquitectura..... 20% E.T.S.Ing. Agrónomos..... 10%

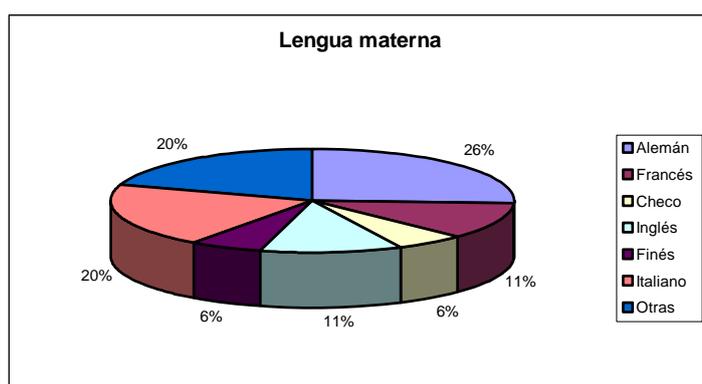
³ Escuela Técnica Superior (E. T. S.).

Escuelas de la UPV donde realizan sus estudios	E.T.S.Gestión Edificación.....	6%
	E.T.S.Caminos.....	3%
	E.T.S.Telecomunicaciones.....	18%
	E.T.S.Informática.....	4%
	Facultad de	
	Informática.....	2%
	E.T.S.Ing.Diseño.....	12%
	Bellas Artes.....	3%
Adminstr. Empresas.....	2%	
Razones de cursar la asignatura Español II	Currículum.....	12%
	Proyectos/doctorado.....	2%
	Créditos.....	28%
	Mayor posibilidad de empleo.....	21%
	Otros.....	37%

Cuadro 1: Datos del alumnado objeto de estudio

Podemos sintetizar que el perfil del alumno de la asignatura Español intermedio es un joven de entre 19 y 28 años; la mayoría conoce como mínimo dos lenguas extranjeras. Muchos de ellos reconocen haber elegido la asignatura para comprender mejor las explicaciones de los profesores en clase y para desenvolverse mejor por la ciudad, al mismo tiempo que por razones de futuros puestos de trabajo, turismo, etc.

También hemos recogido como de sumo interés conocer la lengua materna de nuestros alumnos; a veces, este aspecto y el país de origen van unidos a una forma de enseñanza-aprendizaje particular, y a tener más o menos dificultades a la hora de estudiar español con una metodología específica. A continuación mostramos resultados obtenidos sobre la lengua materna.



Gráfica 1: lengua materna

El grupo *Otras*, por su escasa representatividad, incluye las siguientes lenguas: japonés, árabe, rumano, lituano, polaco, kiga, tshiluba, danés, lingala, ruso, portugués y chino.

Queremos destacar que estos datos presentan en los últimos años un incremento de alumnos de países del Este, especialmente de Lituania y de la República Checa. Asimismo, ha subido el interés de los estadounidenses por

aprender español y la presencia de ciudadanos de países africanos en los estudios de doctorado.

6. EL AULA

En nuestra investigación hemos contado, con dos tipos de aula. La primera, compuesta por bancos que permiten al alumnado trabajar de forma idónea por parejas, pero que presenta sus inconvenientes a la hora de realizar trabajos en grupo o puestas en común. La segunda, compuesta por mesas modulares que permiten tanto el trabajo por parejas como en grupo de cuatro personas y, consecuentemente, permite la interacción alumno-alumno y alumno-profesor. Hemos contado con:

- 1 Consola profesional de grabación con 16 canales independientes.
- 1 Ordenador Macintosh.
- 16 micrófonos, cuyo radio de acción abarca solamente al grupo, de tal forma que no tiene interferencias con los grupos colindantes.



Imagen 1: Aula mesas modulares



Imagen 2: Equipo de grabación

Este equipo nos ha permitido grabar las sesiones didácticas y observar la interactividad dentro de los grupos.

7. ELEMENTOS UTILIZADOS EN NUESTRO TRABAJO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

a) Fichas técnicas o encuestas

Las encuestas se han elaborado con preguntas cerradas, aunque también se ha incluido alguna de respuesta abierta. Del total de los encuestados, aproximadamente un 55% ha recibido el curso con el manual *Ven 2* y el resto con *Socios 2*. Estas encuestas o fichas se han elaborado para la obtención de datos personales, para saber el grado de aceptación de las actividades propuestas, así como para la evaluación global del manual.

- 1.1. Ficha personal, recoge datos del alumno (estudios, nacionalidad...)
- 1.2. Encuesta realizada a los alumnos que han estudiado con el manual *Socios 2* para conocer su opinión sobre la preparación que les ha proporcionado las tareas en la elaboración de la tarea final.
- 1.3. Encuesta realizada a los alumnos que han estudiado con el manual *Ven 2* para conocer la aceptabilidad y utilidad de las actividades propuestas.
- 1.4. Encuesta sobre la evaluación global de los manuales y la metodología empleada para el desarrollo de las destrezas de expresión y comprensión orales.

Para la confección de los cuestionarios de opinión del alumno, hemos tenido presente los puntos fundamentales para nuestra investigación (metodología del manual, tipos de actividades, valoración global por parte del alumno, etc.). Si bien los cuestionarios son preguntas que requieren una respuesta limitada, al final hemos incluido una pregunta abierta, como ya hemos indicado, donde el alumno podía plasmar cualquier tipo de comentario.

b) Pruebas lingüísticas para valorar la comprensión y expresión orales

Estas pruebas han tomado como referente los exámenes que propone el DELE de nivel intermedio y se han realizado una vez finalizado el curso.

c) Videos y casetes como herramientas de seguimiento de la dinámica del aula

Tanto para las presentaciones orales de trabajos en grupo, como para evaluar la interacción oral dentro de cada grupo, se ha registrado sonora y visualmente diversas actividades. Por una parte, hemos contado con cintas grabadas a los alumnos con sus pruebas finales, basadas en el DELE; por otra, vídeos que han permitido valorar las exposiciones orales en el aula, así como otros aspectos, como por ejemplo, el lenguaje gestual.

Estas herramientas de observación continua nos han permitido, además, determinar la disponibilidad de los alumnos, el trabajo cooperativo, la autonomía, etc.

8. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y EVALUACIÓN

Los datos recogidos han sido evaluados de acuerdo con las herramientas adecuadas al nivel de los alumnos⁴. La expresión y comprensión orales se han valorado, mediante actividades de audición, similares a las pruebas del DELE.

Para la expresión oral se ha utilizado una serie de historietas donde el alumno debe describir lo que sucede o está representado en las tres primeras viñetas para, en la cuarta viñeta, tomar el lugar de uno de los personajes y decir lo que él o ella diría en la situación de la que se trate; además, el alumno selecciona un tema de tres propuestas para exponerlo tras contar con quince minutos de preparación, tal como señalan las pruebas del DELE. A partir de esta exposición, el entrevistador entabla una conversación con el alumno sobre el tema que escogió.

Los criterios de calificación están establecidos por conceptos: pronunciación y acento, léxico, gramática, adecuación al registro y a la situación, interacción y fluidez.

Metodología seguida para el análisis de datos:

1. Audición de la grabación y transcripción de las sesiones, anotando los tipos de interacción que se sucedían en clase.
2. Selección de un fragmento para la transcripción.
3. Clasificación y contabilización de los tipos de interacción.
4. Análisis de la dimensión interlocutiva (capital verbal) del fragmento seleccionado.
5. Realización del tratamiento estadístico.
6. Clasificación y descripción de los estilos interactivos de los alumnos.

9. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DE AUDICIÓN

Los alumnos que han utilizado *Ven 2* encuentran más fáciles las actividades de audición, recordemos que la mayoría de las actividades de audición presenta el texto escrito, soporte de ayuda que los alumnos supieron apreciar.

Las encuestas de opinión revelan que los estudiantes no consideran de gran relevancia conocer el vocabulario de otros países, actitud que está motivada en la poca rentabilidad que este tiene cuando el aprendiz está inmerso en un contexto natural (Valencia) que no coincide con esa variedad. De igual modo, no se le da demasiada relevancia a las actividades de audición, evidente si pensamos que están escuchando español durante todo el día.

Si comparamos ambos resultados observaremos que los alumnos han encontrado más difíciles las actividades de audición de *Socios 2*. Conocer el vocabulario de otros países de habla española, la mayoría lo considera de escasa importancia. En cuanto a la utilidad de escuchar el radio casete, los resultados reflejan unos porcentajes muy bajos, comprensible si tenemos en cuenta que están en un contexto natural. La calidad de las grabaciones está mejor valorada en *Socios*

⁴ Nivel Intermedio, pruebas DELE.

2. Por último, los alumnos, en general, opinan que sí reflejan situaciones de la vida real.

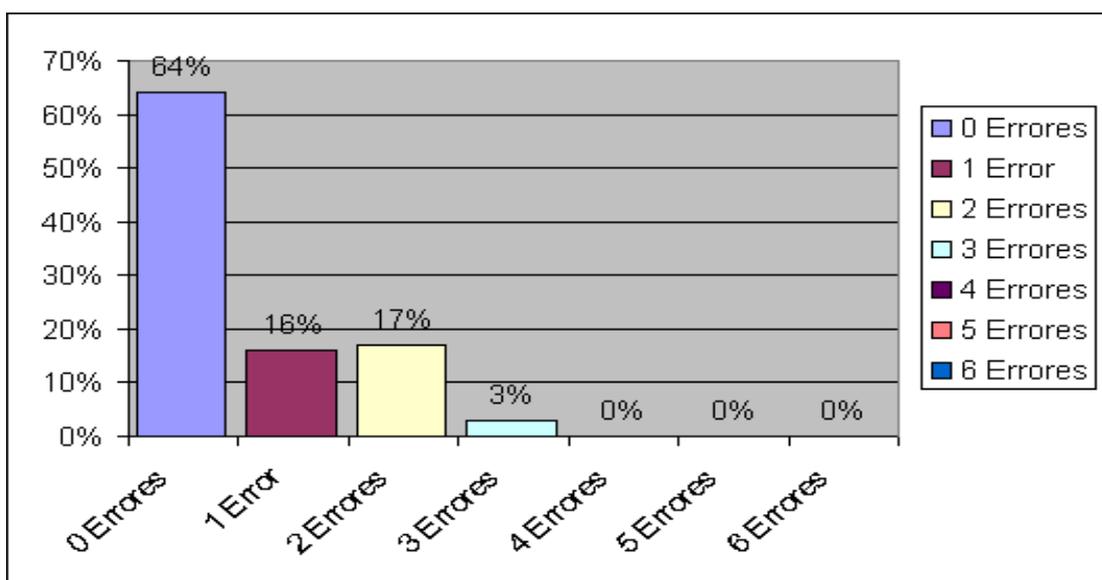
En síntesis, podemos afirmar que las grabaciones del manual *Socios 2* están mejor valoradas.

9.1. Comprensión auditiva

Manual Ven 2

Evaluación de la comprensión auditiva

0 Errores	64%
1 Error	16%
2 Errores	17%
3 Errores	3%
4 Errores	0%
5 Errores	0%
6 Errores	0%

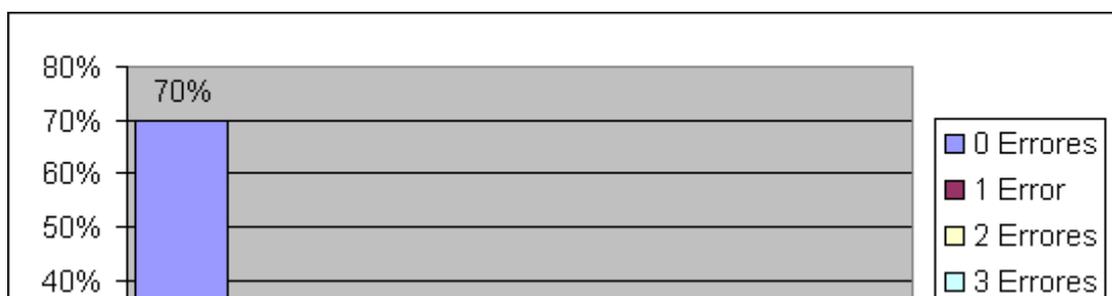


Gráfica 2: Comprensión auditiva, Ven 2

Manual Socios 2

Evaluación de la comprensión auditiva

0 Errores	70%
1 Error	14%
2 Errores	14%
3 Errores	2%
4 Errores	0%
5 Errores	0%
6 Errores	0%



Gráfica 3: Comprensión auditiva, Socios 2

Los resultados muestran que la gran mayoría de los alumnos ha superado la prueba de audición para el *Diploma Intermedio de Español como Lengua Extranjera*, al margen del manual utilizado, sin embargo, si entramos en detalles, observamos que existe una pequeña diferencia en cuanto al número de errores cometidos, cantidad que no es significativa para nuestra investigación, pero que eleva el número de alumnos que acertaron en todos los casos para *Socios 2*.

9.2. Expresión oral

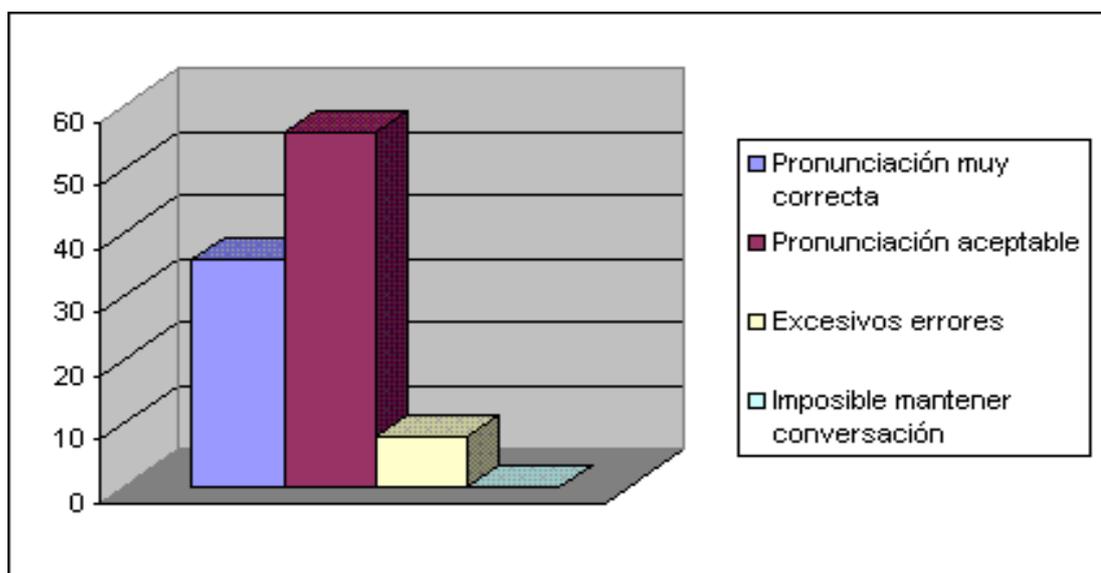
Para valorar la expresión oral, hemos realizado grabaciones de las intervenciones de los alumnos por una parte, de la viñeta, y por otra, de la exposición de un tema durante diez minutos.

9.2.1 Valoración interpretativa

Manual Ven 2

a) Pronunciación y acento

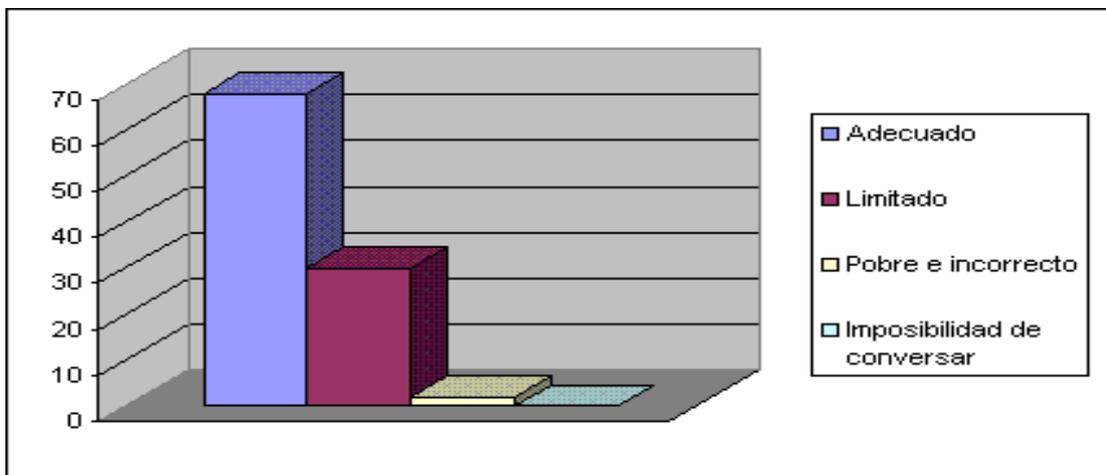
- | | |
|------------------------------------|-----|
| ▪ Pronunciación muy correcta. | 36% |
| ▪ Pronunciación aceptable. | 56% |
| ▪ Excesivos errores. | 8% |
| ▪ Imposible mantener conversación. | 0% |



Gráfica 4: Pronunciación y acento, Ven 2

b) Léxico

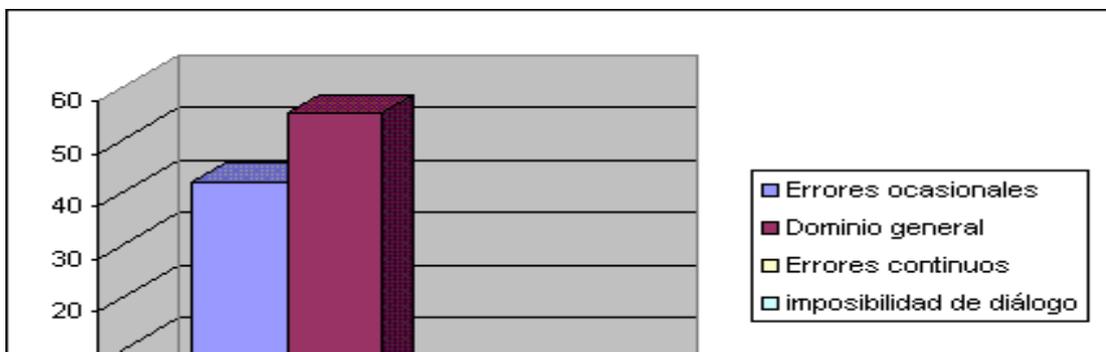
- Adecuado. 68%
- Limitado. 30%
- Pobre e incorrecto. 2%
- Imposibilidad de conversar. 0%



Gráfica 5: Léxico, Ven 2

c) Gramática

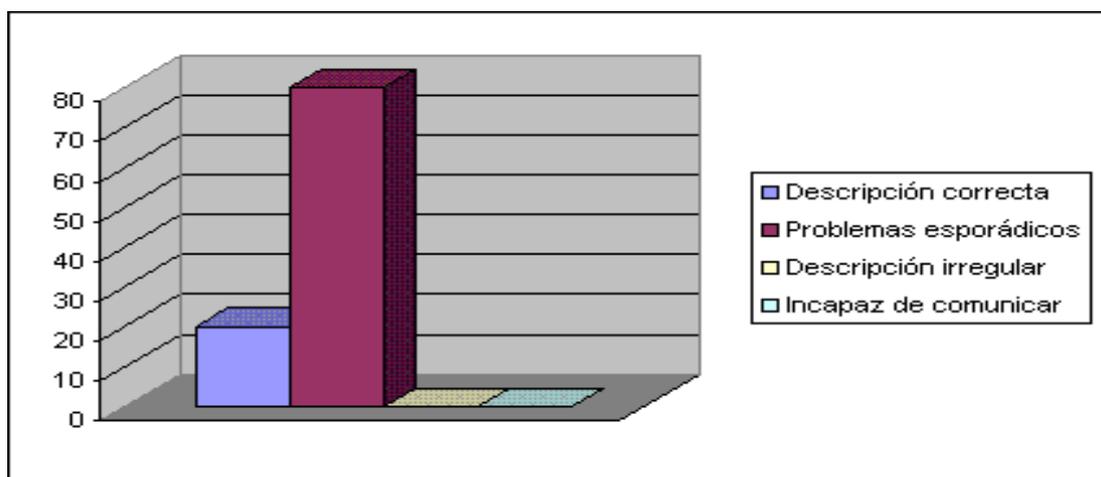
- Errores ocasionales. 42%
- Dominio general. 55%
- Errores continuos. 3%
- Imposibilidad de diálogo. 0%



Gráfica 6: Gramática, Ven 2

d) Adecuación al registro y a la situación

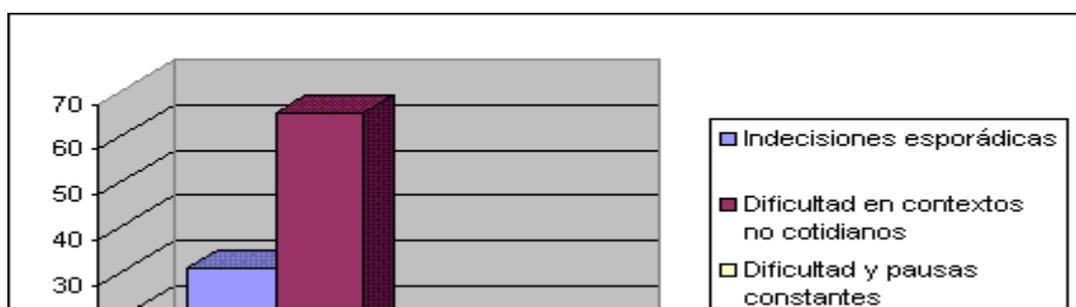
▪ Descripción correcta.	20%
▪ Problemas esporádicos.	80%
▪ Descripción irregular.	0%
▪ Incapaz de comunicar.	0%



Gráfica 7: Adecuación al registro y a la situación, Ven 2

e) Interacción

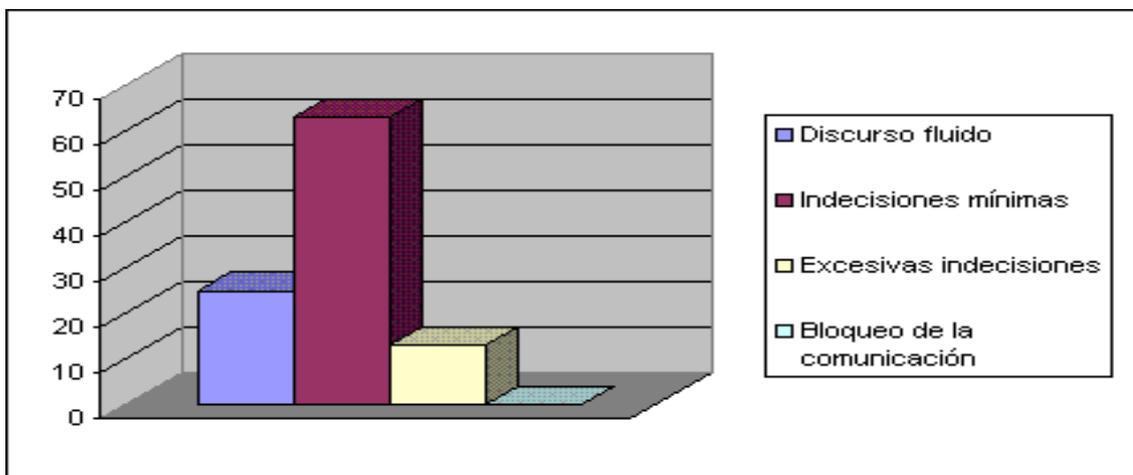
▪ Indecisiones esporádicas.	31%
▪ Dificultad en contextos no cotidianos.	65%
▪ Dificultad y pausas constantes.	4%
▪ Incapaz de comunicar.	0%



Gráfica 8: Interacción, Ven 2

f) Fluidez

- Discurso fluido. 25%
- Indecisiones mínimas. 63%
- Excesivas indecisiones. 13%
- Bloqueo de la comunicación. 0%

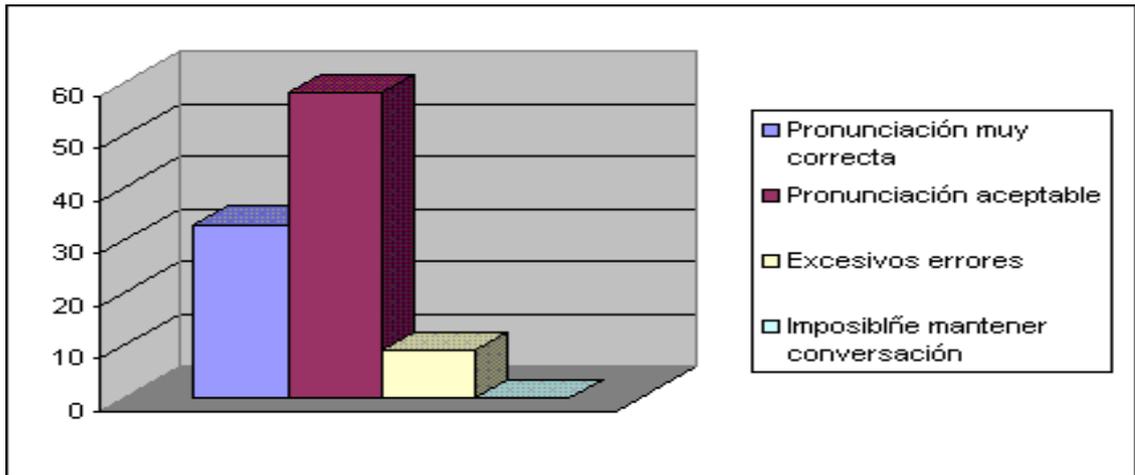


Gráfica 9: Fluidez, Ven 2

Manual Socios 2

a) Pronunciación y acento

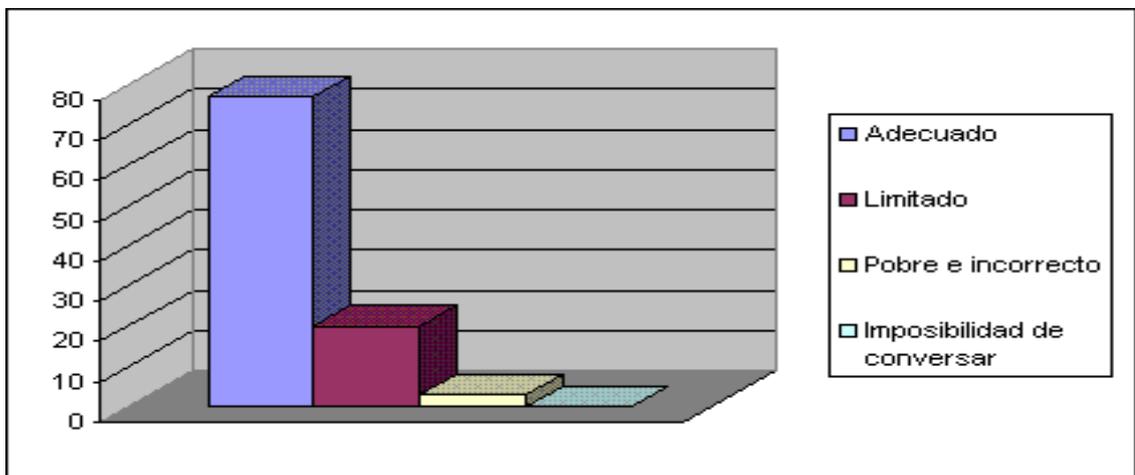
- Pronunciación muy correcta. 33%
- Pronunciación aceptable. 58%
- Excesivos errores. 9%
- Imposible mantener conversación. 0%



Gráfica 10: Pronunciación y acento, Socios 2

b) Léxico

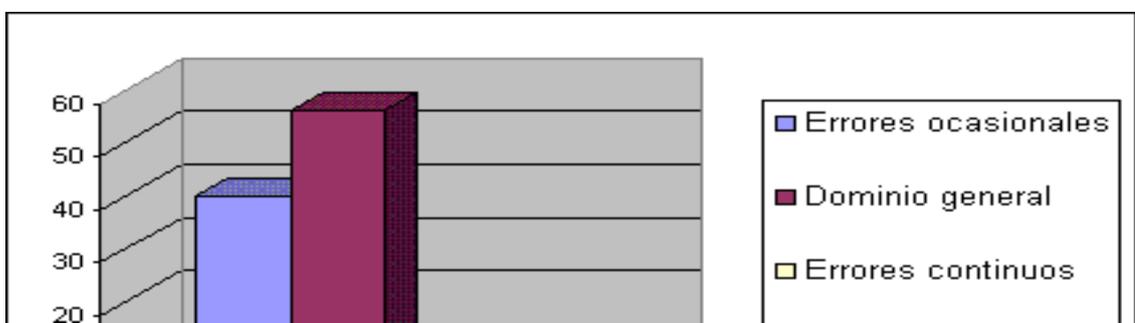
- Adecuado. 77%
- Limitado. 20%
- Pobre e incorrecto. 3%
- Imposibilidad de conversar. 0%



Gráfica 11: Léxico, Socios 2

c) Gramática

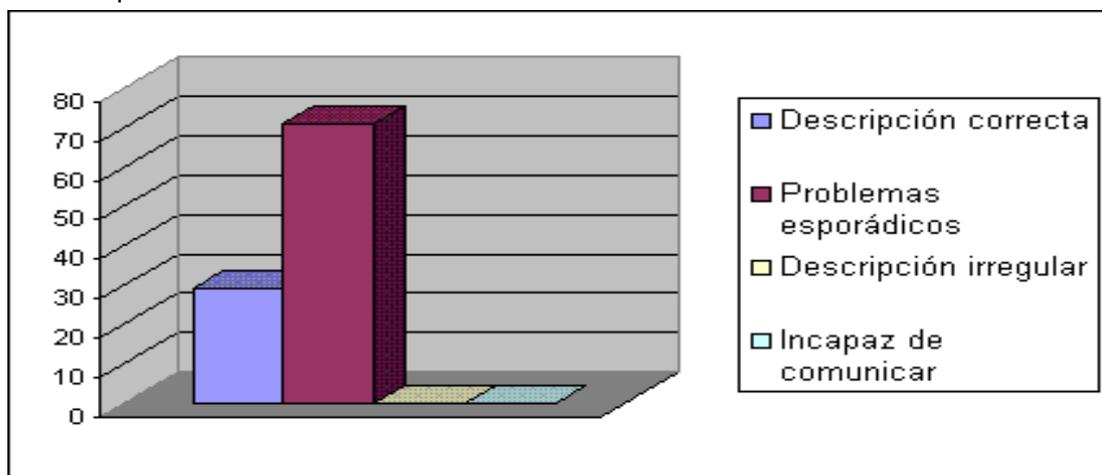
- Errores ocasionales. 40%
- Dominio general. 56%
- Errores continuos. 4%
- Imposibilidad de diálogo. 0%



Gráfica 12: Gramática, Socios 2

d) Adecuación al registro y a la situación

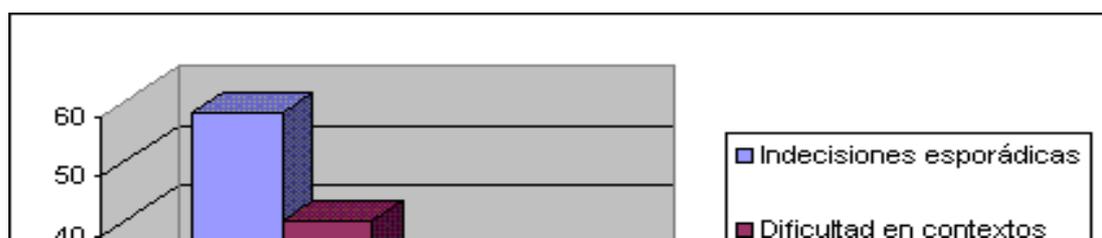
- Descripción correcta. 29%
- Problemas esporádicos. 71%
- Descripción irregular. 0%
- Incapaz de comunicar. 0%



Gráfica 13: Adecuación al registro y a la situación, Socios 2

e) Interacción

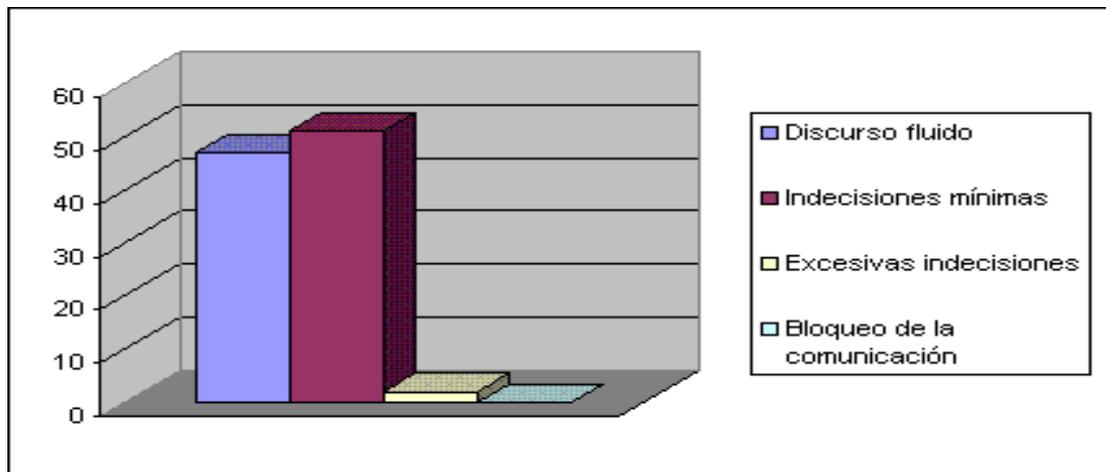
- Indecisiones esporádicas. 58%
- Dificultad en contextos no cotidianos. 40%
- Dificultad y pausas constantes. 2%
- Incapaz de comunicar. 0%



Gráfica 14: Interacción, Socios 2

f) Fluidez

▪ Discurso fluido	47%
▪ Indecisiones mínimas.	51%
▪ Excesivas indecisiones.	2%
▪ Bloqueo de la comunicación	0%



Gráfica 15: Fluidez, Socios 2

10. CONCLUSIONES

Una vez más queremos recordar que nuestros alumnos pasan más tiempo como receptores silenciosos (escuchando a profesores, compañeros o medios de comunicación...) que produciendo; pero también se encuentran en múltiples situaciones en las que tienen que hablar (entrevistas con el tutor, peticiones a secretaría...) y ser capaces de interactuar en diversas situaciones no planificadas.

Las pruebas que presenta el DELE implican estas dos facetas que mencionábamos, entender y producir. Las secuencias en forma de viñetas que los alumnos tienen que comentar no las observan con anterioridad, es decir, en el momento de la prueba tienen que elegir una y describirla, y en su fase final

(diálogo con el examinador) han de defender su postura de modo contundente. En cambio, para la exposición oral del tema sí que disponen de diez minutos para prepararla, pero después tienen que someterse a las preguntas del examinador.

Los alumnos que han estudiado con el manual *Socios 2* han vivido situaciones similares (presentación de la tarea final de cada unidad) y esto se refleja en los resultados obtenidos de expresión oral. Veamos de nuevo estos resultados en cuadros comparativos:

PRONUNCIACIÓN Y ACENTO	Muy correcto	Aceptable	Excesivos errores	Imposible mantener conversación
<i>Ven 2</i>	36%	56%	8%	0%
<i>Socios 2</i>	33%	58%	9%	0%

En cuanto la pronunciación y acento, los resultados son muy similares; el 92%, en el caso del primer manual, y el 91% en el caso del segundo, superaría este concepto.

LÉXICO	Errores ocasionales	Dominio general	Errores continuos	Imposibilidad de diálogo
<i>Ven 2</i>	68%	30%	2%	0%
<i>Socios 2</i>	77%	20%	3%	0%

El léxico muestra que aproximadamente un 98% superaría la prueba, si bien los alumnos de *Ven 2* están mejor valorados.

GRAMÁTICA	Errores ocasionales	Dominio general	Errores continuos	Imposibilidad de diálogo
<i>Ven 2</i>	42%	55%	3%	0%
<i>Socios 2</i>	40%	56%	4%	0%

En la gramática no se observa diferencias apreciables, tan solo en un 1% *Ven 2* mejora los resultados de los alumnos de *Socios 2*.

ADECUACIÓN REG. Y SITUA.	Descripción Correcta	Problemas esporádicos	Descripción irregular	Incapaz de comunicar
<i>Ven 2</i>	20%	80%	0%	0%
<i>Socio 2</i>	29%	71%	0%	0%

Este concepto muestra mejores calificaciones en los alumnos de *Socios 2*. En nuestra opinión, debido a que estos estudiantes están más acostumbrados a realizar este tipo de actividades. El manual *Socios 2* motiva situaciones de opinión, dramatización, diálogo..., por lo tanto, los alumnos tienen una mayor práctica en este tipo de situaciones.

INTERACCIÓN	Indecisiones esporádicas	Dificultades contextos no cotidianos	Dificultades y pausas constantes	Incapaz de comunicar
<i>Ven 2</i>	31%	65%	4%	0%

Socios 2	58%	40%	2%	0%
-----------------	-----	-----	----	----

Los resultados de interacción muestran cómo los alumnos que han trabajado en el aula con el manual *Socios 2* presentan menos indecisiones y dificultades.

Consideramos que la metodología de este manual (tareas) nos ha llevado, en cierto modo, a estos resultados, puesto que permite trabajar en equipo y realizar una dinámica de aula totalmente interactiva dentro del propio grupo, con los compañeros y con el profesor.

FLUIDEZ	Discurso fluido	Indecisiones mínimas	Excesivas indecisiones	Bloqueo de la comunicación
Ven 2	25%	63%	13%	0%
Socios 2	47%	51%	2%	0%

De igual modo, se ve reflejada la metodología utilizada en los resultados de fluidez. Los alumnos que han estudiado con *Socios 2* practican la lengua constantemente con los compañeros de equipo. Como decíamos anteriormente, la enseñanza a través de tareas propicia la comunicación continua en el aula.

Aunque la profesora motiva que todos los alumnos participen y además conozcan cómo se espera que interactúen en la clase *competencia interactiva* al ser distinta la dinámica que propicia cada manual, consecuentemente, los resultados obtenidos también lo son.

En síntesis, aunque la mayoría de los alumnos habrían superado la prueba del DELE de expresión y comprensión orales, independientemente del manual utilizado, la propuesta metodológica que propone *Socios 2* fomenta más el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y significativo, la creatividad, etc. es decir, desarrolla, además de la competencia comunicativa del alumno, otras destrezas fundamentales en la concepción de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

En resumen, estamos en un momento de cambios, los estudios europeos se están unificando y también los métodos de trabajo; esto se refleja en las opiniones del alumnado puesto que todos ellos valoran el trabajo en equipo, las exposiciones de trabajos, y la comunicación continua con los compañeros de trabajo y con el profesor.

Para concluir, nos gustaría señalar que el manual perfecto no existe y que es una herramienta más en manos del alumno y del profesor. Es este último el que hará de él un manual interactivo, comunicativo, activo y útil para el aprendizaje de una lengua.

11. BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. 2003 "El léxico americano en los manuales españoles de ELE" en *Homenaje a Humberto López Morales*, vol. I, Arco Libros, 105-106.
- CASTRO, F. *et al.* 1991 *Ven 2*, Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ, C. y M. SANZ. 1997. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- INSTITUTO CERVANTES: *Plan curricular*, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 1994.
- LABRADOR PIQUER, M. J.: Una metodología interdisciplinar: enfoque por tareas, / *Jornadas de Innovación educativa*, ICE, UPV, 2002.
- MARTINEZ, L. y SABATER, M. I.: 2000. *Socios 2*, Difusión, Barcelona.

El artículo determinado al comienzo de los títulos de los trabajos y de los rótulos de nuestros estudiantes

Milada Timková y Carlos Alonso Hidalgo Alfageme
Universidad Católica de Ružomberok, Eslovaquia

Los autores llevan más de cuatro años enseñando español a estudiantes cuyas lenguas maternas no tienen artículos. Han enseñado en instituciones de enseñanza superior en Kirguistán (Escuela Diplomática y Universidad Nacional), donde se habla ruso y kirguiz, y actualmente enseñan en Eslovaquia. En julio de 2006 resultaron finalistas en el I Premio Cristóbal de Villalón a la innovación en el aula E/LE con un proyecto de síntesis gramatical.

Resumen: El uso o la ausencia del artículo determinado al comienzo de los títulos es una cuestión que, por diversas razones, no trata la gramática española, pero que constituye un problema en la enseñanza de E/LE. Se tiene la impresión de que no existe modo alguno de explicar el uso del artículo al comienzo de los títulos: cada texto es un mundo y su título será el que decida su autor. Sin embargo, cualquier profesor de español constatará que habitualmente sus estudiantes sitúan o suprimen el primer artículo de los títulos cuando él no lo haría. Este trabajo propone una regla para que el uso o la ausencia del artículo determinado al comienzo de los títulos no resulten extraños para un nativo.

1. INTRODUCCIÓN

A todos los profesores de español nos ha preguntado algún estudiante si el título de su trabajo necesita artículo determinado o no. Si el trabajo es una receta de cocina, el problema es si el título ha de ser *LA PAELLA* o simplemente *PAELLA*; si el trabajo es un comentario de un libro, el problema es si titularlo *EL COMENTARIO DE "CIEN AÑOS DE SOLEDAD"* o simplemente *COMENTARIO DE "CIEN AÑOS DE SOLEDAD"*; si se trata de un trabajo sobre la Guerra de la Independencia, el problema es si titularlo *LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA* o simplemente *GUERRA DE LA INDEPENDENCIA*; si el trabajo es un dibujo del mapa de España, el problema es si escribir encima el rótulo *EL MAPA DE ESPAÑA* o simplemente *MAPA DE ESPAÑA*.

El problema del uso del artículo determinado al comienzo de los títulos acompañando a nombres comunes aparece a diario en las redacciones que los estudiantes entregan al profesor de español. Se trata de un problema joven que ha surgido con el gran desarrollo que ha experimentado en los últimos años la enseñanza del español a personas cuya lengua materna no tiene artículos. En general, se considera que la elección de los títulos depende del contenido de cada texto particular, de la intención del autor o de cualquier otra variable, por lo que no hay ninguna razón sistematizable que explique el uso o la ausencia del artículo al comienzo de los títulos. Una de las pocas aproximaciones al problema la realiza Lapesa (1996: 123), para quien los títulos sin artículo al comienzo "vienen a ser definiciones no metalingüísticas del contenido", y señala además la relación

que existe entre los títulos de los textos y los carteles de organismos, establecimientos y empresas.

Este trabajo pretende hacer accesible a estudiantes extranjeros el por qué del uso del artículo determinado al comienzo de los títulos. Proponemos una regla que tiene dos ventajas que la hacen apropiada para ellos: La primera ventaja es su simplicidad. La formulación de la segunda ventaja resulta más aventurada: la regla no genera títulos erróneos. Si los estudiantes la usan, no se equivocarán en sus títulos; aunque también es cierto que la regla no genera todos los títulos válidos posibles.

Comencemos, pues, sin más dilación, con la presentación de la regla.

2. LA REGLA

El uso del artículo determinado al comienzo de los títulos depende de la relación que se establece entre el propio título y lo titulado: NO se usa el artículo determinado si el título y lo titulado coinciden. Es importante presentar la regla a los estudiantes de este modo sencillo, si bien en un primer momento no comprenderán las implicaciones de esta afirmación. Una vez que los estudiantes se interesen por una regla tan simple, es el momento de desglosarla en tres puntos en los que se manifiesta la coincidencia entre el título y lo titulado:

1. Primer punto: coincidencia de cantidad. Tanto el título como lo titulado tienen magnitudes fijas y finitas.
2. Segundo punto: coincidencia de espacio. El título y lo titulado comparten un mismo espacio.
3. Tercer punto: coincidencia de calidad. El título y lo titulado se refieren a la misma cosa.

Estos tres puntos cobran significado con su aplicación práctica. Los siguientes cinco ejemplos la desarrollan:

3. PRIMER EJEMPLO

- (1) MAPA DE ESPAÑA
EL MAPA DE ESPAÑA

Hemos puesto un dibujo de España colgando en una cartulina en la pared. Nuestra tarea es escribir con letras mayúsculas un título para el dibujo: ¿Qué escribimos, *MAPA DE ESPAÑA* o *EL MAPA DE ESPAÑA*? Justifiquemos nuestra decisión en el examen de las tres coincidencias que hemos presentado arriba:

1ª. coincidencia: cantidad. Podemos medir cuántos centímetros tiene el dibujo, y el resultado es un número finito. El mapa tiene un tamaño fijo, no podemos estirar los bordes del dibujo. El título que pongamos, evidentemente, también tiene unas magnitudes fijas y finitas.

2ª. coincidencia: espacio. El dibujo y el título que escribamos van a estar en una misma cartulina rectangular. El título y lo titulado comparten un mismo espacio.

3ª. coincidencia: calidad. Debajo del título hay exactamente lo que el título anuncia: un mapa de España. No hay ni un texto ni una fotografía de satélite. El título y lo titulado

coinciden. El primero es pues, como decía Lapesa, una definición no metalingüística del segundo.

La consecuencia de de estas coincidencias es que no se usa artículo determinado en el título. Sobre el mapa escribimos *MAPA DE ESPAÑA*.

Veamos qué sucede cuando estas tres coincidencias no se dan.

Ahora abrimos un periódico y encontramos un artículo sobre el mapa de España. El artículo describe las Comunidades Autónomas, sus disputas con el gobierno central y predice qué sucederá en el futuro. Sin embargo, no estamos leyendo la primera página del artículo, por lo que no podemos leer su título. ¿Cuál será éste, *MAPA DE ESPAÑA* o *EL MAPA DE ESPAÑA*?

1ª. coincidencia: Lo que hay debajo del título puede llenar páginas y páginas. Su longitud no es infinita pero podría serlo. El título tiene una magnitud finita pero lo titulado no, el autor podría haber escrito un texto más largo.

2ª. coincidencia: El texto que estamos leyendo y su título no están en la misma página. El título y lo titulado no comparten un mismo espacio.

3ª. coincidencia: Debajo del título no aparece lo que el título anuncia: El título anuncia un mapa de España y debajo aparece algo muy diferente: un artículo. No aparece por ningún lado un dibujo ni regiones con colores diferentes, en lugar de eso hay un texto en blanco y negro que no es un mapa. El título y lo titulado no coinciden.

Como consecuencia de la ausencia de estas tres coincidencias se usa artículo determinado en el título. Delante de un editorial sobre las autonomías se escribe *EL MAPA DE ESPAÑA*.

4. SEGUNDO EJEMPLO

(2) PAELLA
LA PAELLA

La tarea de nuestros estudiantes de español como lengua extranjera es escribir un texto sobre la paella, el típico plato valenciano. Una vez terminado su encargo, un estudiante levanta la mano y pregunta qué tiene que escribir al principio con letras mayúsculas: ¿*PAELLA* o *LA PAELLA*?

El profesor español se acerca a la mesa del estudiante para ver qué texto ha escrito. Para un hablante nativo de español parece claro que el título de una receta de cocina debería ser *PAELLA*, y el título de uno de los apartados de la receta debería ser *INGREDIENTES*, ambos sin artículo determinado. Ningún hablante nativo escribiría *LOS INGREDIENTES* o *LA PAELLA* en una receta. No obstante, si el texto del estudiante no resultara ser una receta, sino un pequeño ensayo sobre la historia o sobre la importancia cultural de la paella, el título sería *LA PAELLA*, y uno de los apartados sería *LOS INGREDIENTES*, ambos con artículo determinado.

Sistematizaremos estas impresiones de hablante nativo mediante los tres puntos que ya han aparecido. Veamos primero qué sucede cuando estas coincidencias se dan:

1ª. coincidencia, tanto el título como lo titulado tienen magnitudes fijas y finitas: Un título, una lista de instrucciones, una lista de ingredientes y, por lo tanto, una receta, tienen un número fijo y finito de elementos. El autor no puede ni alargar ni acortar la

receta de la paella; si lo hiciese, quien usase los ingredientes y siguiese las instrucciones obtendría otra cosa.

2ª. coincidencia, el título y lo titulado comparten un mismo espacio: No es posible separar la primera hoja de la receta del resto de hojas sin dejar de tener la receta de la paella. Un fragmento de la receta no es una receta, no sirve para preparar un plato. La primera hoja con el título y el resto de hojas deben estar juntas.

3ª. coincidencia, el título y lo titulado coinciden: Si usamos los ingredientes y seguimos las instrucciones del texto de una receta de paella, obtendremos una paella, que es lo que está escrito en el título. El título y lo titulado se refieren a la misma cosa.

Como consecuencia de estas coincidencias, no se usa artículo determinado en el título. Al principio de la receta se escribe *PAELLA*.

Veamos qué sucede cuando estas tres coincidencias no se dan.

1ª. coincidencia, tanto el título como lo titulado no tienen magnitudes fijas y finitas: Un ensayo sobre la historia o sobre la importancia cultural de la paella no tiene una magnitud fija y finita. El autor puede alargar o acortar el texto sin dejar de tener un ensayo.

2ª. coincidencia, el título y lo titulado no comparten necesariamente un mismo espacio: Es posible separar la primera hoja del ensayo del resto de hojas sin que el ensayo deje de serlo. El fragmento del ensayo dedicado a la historia de la paella, aislado, sigue siendo un ensayo, al igual que el fragmento dedicado a su importancia cultural.

3ª. coincidencia, el título y lo titulado no coinciden: Un ensayo sobre la paella no es una paella, y siguiendo sus instrucciones no obtendremos una. Una cosa es un ensayo y otra cosa muy diferente es una paella. El título y lo titulado no se refieren a la misma cosa.

Como consecuencia de la ausencia de las tres coincidencias, se usa artículo determinado en el título. Delante de un texto sobre la paella no cometeremos ningún error si escribimos *LA PAELLA*.

5. TERCER EJEMPLO

- (3) FACULTAD DE FILOSOFÍA
LA FACULTAD DE FILOSOFÍA

En la inscripción que hay sobre la puerta de la facultad de filosofía se lee *FACULTAD DE FILOSOFÍA*, sin artículo. Junto a la entrada del ministerio del interior hay una placa que reza *MINISTERIO DEL INTERIOR*. El centro comercial tiene a la entrada un rótulo luminoso con las letras en mayúscula *CENTRO COMERCIAL*. ¿Por qué en estos casos no se usa el artículo determinado?

Repasemos las coincidencias que hemos visto en los apartados anteriores.

1ª. coincidencia, tanto el título como lo titulado tienen magnitudes fijas y finitas: Los edificios de la facultad, del ministerio y del centro comercial no pueden ni menguar ni crecer. Tienen un volumen fijo que se puede medir, al igual que las letras mayúsculas que están colocadas a sus entradas.

2ª. coincidencia, el título y lo titulado comparten un mismo espacio: La facultad de filosofía y su rótulo comparten un mismo edificio, al igual que el ministerio del interior y

su rótulo, y el centro comercial y el suyo. No es posible alejar cien metros los rótulos de lo que anuncian. Si la facultad de filosofía y el ministerio del interior intercambiaran sus edificios, los respectivos rótulos se trasladarían junto con las instituciones. Se comprueba que el título no se puede separar de lo titulado.

3ª. coincidencia, el título y lo titulado coinciden: Detrás del título *FACULTAD DE FILOSOFÍA* hay realmente una facultad de filosofía. No hay ni un ministerio ni un centro comercial. El rótulo se corresponde con lo que anuncia.

Como consecuencia de estas coincidencias, no se usa artículo determinado al comienzo de los rótulos que aparecen a la entrada de los edificios.

6. CUARTO EJEMPLO

Trabajamos como técnicos de mantenimiento en una empresa. Hoy nos han dicho que vayamos al nuevo despacho del subdirector y coloquemos en la tablilla que hay en la puerta un rótulo con el cargo de la persona que lo ocupa. En la empresa hay sólo un subdirector y es un subdirector al que todos conocen bien —condiciones en las que se usa el artículo determinado, véase por ejemplo lo que al respecto escriben Seco (1963) o Bello (1847)—, ¿será, pues, necesario pues usar el artículo determinado en el rótulo de la puerta?

- (4) SUBDIRECTOR
EL SUBDIRECTOR

Repasemos las coincidencias que hemos visto en los apartados anteriores.

1ª. coincidencia, tanto el título como lo titulado tienen magnitudes fijas y finitas: El subdirector es una persona cuyo peso y altura no pueden tender a infinito. Las magnitudes del director son fijas, al igual que la altura y la anchura del rótulo de su puerta.

2ª. coincidencia, el título y lo titulado comparten un mismo espacio: No es posible colocar el rótulo en otra puerta mientras el subdirector trabaje ahí. Ahora bien, cuando el subdirector se traslade a otro despacho, el título de su puerta se trasladará con él. El subdirector y el rótulo de la puerta comparten un mismo despacho.

3ª. coincidencia, el título y lo titulado coinciden: Si abrimos la puerta, detrás del título *SUBDIRECTOR* encontraremos realmente al subdirector. No encontraremos al encargado de recursos humanos ni al responsable de logística. El rótulo se corresponde con lo que anuncia.

Como consecuencia de estas coincidencias, no se usa artículo determinado en las tablillas que están en las puertas de los despachos.

7. EL QUINTO EJEMPLO

El quinto ejemplo que proponemos es el propio título de este apartado. ¿Es lo que aparece en negrita el título que cabría esperar para este apartado? ¿Cuál debería ser si no su título?

- (5) QUINTO EJEMPLO
EL QUINTO EJEMPLO

Repasemos las coincidencias que hemos visto en los apartados anteriores.

1ª. coincidencia, tanto el título como lo titulado tienen magnitudes fijas y finitas: La longitud de este apartado es finita, y es fija por analogía con los apartados anteriores. No parece que este apartado vaya a ser muy diferente.

2ª. coincidencia, el título y lo titulado comparten un mismo espacio: Si cambiara el orden de los ejemplos, estos párrafos dejarían de titularse *el quinto ejemplo*, pasarían a ser el primero o el tercero. Por lo tanto, para que estos párrafos se refieran al quinto ejemplo, tanto el texto como su título tienen que estar situados en el mismo lugar, después del cuarto ejemplo.

3ª. coincidencia, el título y lo titulado coinciden: Debajo del título *EL QUINTO EJEMPLO* aparece realmente un ejemplo, y es el quinto. No se trata de la segunda receta de cocina.

Como consecuencia de estas coincidencias, no se usa artículo determinado en el título; el título de este apartado debería ser, por tanto, *QUINTO EJEMPLO*, y no *EL QUINTO EJEMPLO*.

8. CONCLUSIONES

Y hemos llegado ya al final de nuestra exposición. Se ha comprobado que los cinco ejemplos propuestos cubren un amplio espectro de los casos en los que es necesario escribir un título. La próxima vez que abramos un libro por su índice, por ejemplo *El subjuntivo en español* (Sastre, 1997), sabremos por qué su capítulo IV. 1. se titula *las cláusulas de relativo*, con artículo determinado, y por qué, por el contrario, el siguiente capítulo se titula *Relativos que introducen este tipo de cláusulas*, sin artículo determinado: El capítulo IV. 1. es una digresión más o menos extensa, mientras que el capítulo IV. 2. contiene una lista de dimensiones tan constantes como las de la lista de los relativos que anuncia el título y aparecen tras él.

Estas líneas han constituido una aproximación eminentemente práctica a un tema muy poco tratado. El objetivo ha sido ofrecer una pauta fácil, escueta y comprensible para que los estudiantes de español como lengua extranjera no se equivoquen a la hora de escribir el artículo delante del nombre común con el que comienza el título de sus trabajos. Cuando cada profesor ponga en práctica la regla, sometiéndola a la evaluación que supone la labor diaria docente, debe tener en cuenta que el uso o la ausencia del artículo al comienzo de los títulos puede jugar también un papel estilístico muy importante.

Aparte de los usos estilísticos, muy poco probables en según qué estudiantes de español, hay casos en los que sencillamente el artículo está mal colocado, por la razón de que a ningún nativo se le ocurriría ponerlo o quitarlo del título en cuestión. Es precisamente a estos casos a los que se refiere la regla propuesta. Esta regla no añade ni suprime ningún valor estilístico al título sobre el que se aplique, más bien al contrario, garantiza su neutralidad, que el título no *chille* a los ojos de un nativo.

BIBLIOGRAFÍA

Bello, Andrés (2002 [1847]): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Lapesa, Rafael (1996): "El sustantivo sin actualizador en español", en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, p. 123.

Sastre, María de los Ángeles (1997): *El subjuntivo en español*, Salamanca, Colegio de España.

Seco, Rafael (1963): *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.

El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE

Mercedes Ontoria Peña
Università per Stranieri di Perugia

Mercedes Ontoria Peña es Diplomada en Fisioterapia y Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, donde también cursó el Máster en Formación de Profesores Especialistas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actualmente es Colaboradora Lingüística y Asistente de Español en la Università per Stranieri di Perugia.

Resumen: La clase de español es una buena oportunidad para aplicar la máxima clásica "enseñar deleitando". El cine es un medio que, por un lado, ofrece situaciones de lengua contextualizadas y por otro, como producto artístico, transmite valores morales y estéticos, que deberían ser componentes indispensables en cualquier tipo de enseñanza. La brevedad y condensación de las historias en los cortometrajes hacen de ellos un material útil, si bien es cierto que puede haber dificultad para encontrar aquellos que se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos extranjeros. El siguiente trabajo reflexiona sobre esto y expone un ejemplo práctico en espera de que este material pueda ser aprovechado satisfactoriamente en la enseñanza del español.

"Es imposible hacer una buena película sin una cámara que sea como un ojo en el corazón de un poeta"
Orson Welles

1. INTRODUCCIÓN

Todos aquellos que se dedican a la enseñanza, y no sólo de una lengua extranjera sino de cualquier tipo de materia, estarán de acuerdo en la importancia que tiene despertar en los alumnos la motivación que los conducirá a un aprendizaje maduro. Es por ello por lo que nos esforzamos en el ámbito de las lenguas en dinamizar la clase y en llevar a ésta materiales que les puedan resultar atractivos y sean cotidianos en la vida diaria (periódicos, revistas, folletos publicitarios, cualquier tipo de catálogo, librito de instrucciones o prospecto, grabaciones de la radio y de la televisión, etc.) Todo con el fin de presentar la lengua de un modo natural y actualizado, y de ganarnos la atención del alumno, que se encontrará más satisfecho cuanto mayor sea su reconocimiento con el público nativo al que dichos objetos van dirigidos. Los estudiantes sienten especial interés por la cultura española: sus bailes, costumbres, fiestas nacionales, su música, cine, su papel en el mundo deportivo, de modo que podemos, y debemos, utilizar dichas inquietudes como pretexto para la enseñanza del español.

En el artículo que nos ocupa presentamos un material sugerente para los alumnos y de grandes posibilidades para el profesor, se trata de los cortometrajes cinematográficos. Este género, que normalmente ha circulado de manera marginal, suele ser la primera obra de aquellos que empiezan en el mundo del cine; es un material valioso ya que su carácter condensado demuestra la creatividad y el sentido estético de su autor. El profesor de español, por su parte, puede

aprovechar su brevedad y las ventajas que ésta supone, y la capacidad educativa que posee como objeto artístico.

2. EL CINE EN LA CLASE DE ELE

Ya que es el cine el material didáctico que se propone, nos parece necesario atender a éste en primer lugar desde el punto de vista de la educación de los valores más elementales, ya que no tendría sentido un trabajo que propusiera un instrumento didáctico cuyo contenido fuera contrario al desarrollo de las aptitudes más importantes del ser humano.

La utilización del cine no sólo contribuye al aprendizaje de una lengua, sino que además es un medio que se presta para cultivar la educación ética y estética. La profesora Carmen Urpí Guercia (2000), en su tesis doctoral sobre la teoría fílmica de Jean Mitry, realiza un estudio a cerca de la capacidad educativa del cine, partiendo de las teorías de la percepción, en el que pretende demostrar de qué modo el llamado séptimo arte influye en el desarrollo de la imaginación, la memoria, la sensibilidad y la psique del espectador.

El modo en que los objetos se nos presentan en la realidad, dice Mitry, difiere del modo en que lo hacen en el cine: en el cine la imagen, más que el objeto material, nos revela la realidad que trasciende a él, a ello contribuye el contexto en que se nos presenta, que le dota de un sentido del que carece fuera de él. De este modo, nosotros, como espectadores, activamos el recuerdo de experiencias, conocimientos y sentimientos previos para comprender e interpretar la película. Pero además después de ver ésta, hemos almacenado recuerdos que, aunque no son fruto de nuestra propia experiencia sino de la recién observada en el film, nos ayudarán a la reflexión y a la formación de juicios para nuestra vida. Este tipo de aprendizaje que sino directo, podríamos llamar presencial, nos recuerda a la capacidad catártica de las tragedias griegas expuesta por Aristóteles.

Esta teoría se puede aplicar también para la enseñanza de una lengua extranjera: por un lado, la película ofrece situaciones verosímiles en las que se asiste a la interacción de los personajes y se presenta información extralingüística (los gestos, la entonación, el contacto visual, etc.), gracias a que dichas actuaciones ocurren en un contexto concreto, los alumnos pueden llegar a la comprensión apoyándose en elementos que no son exclusivamente lingüísticos, para ello compensan las limitaciones de la lengua apoyándose en el contexto y en sus conocimientos y experiencias anteriores, así puede prever lo que van a oír o deducir lo que no han entendido. De este modo la historia será captada, si no con una comprensión exacta de cada uno de los elementos de la cadena hablada, sí al menos en sus rasgos generales y en aquellas ideas que nos pretende transmitir. En este sentido se enseña al alumno a desarrollar estrategias de comprensión.

La contribución a almacenar recuerdos no vividos que defendía Mitry también se cumple en el ámbito del ELE: a través del visionado, los alumnos comprueban el modo en que interactúan los personajes, la manera en que sus gestos y entonación acompañan a sus palabras, aprenden patrones de comportamiento, expresiones y, en general, modos de actuación que interiorizarán como si fueran experiencias reales pudiendo imitarlos ellos mismos.

3. LOS CORTOMETRAJES EN LA CLASE DE ELE

Entre los inconvenientes que se señalan a cerca de la proyección de películas en el aula de español, se habla de la falta de medios tecnológicos en las aulas donde se imparten las clases, el tiempo de preparación que requiere al profesor, la pasividad del alumno ante el visionado y la duración de la película misma. Algunos de estos

inconvenientes son problemas inevitables, otros, como la pasividad del alumno y la duración del film se pueden remediar: orientar el visionado a una finalidad que mantenga al alumno atento ante la película es una solución para que éste se vea implicado en la actividad; en cuanto a la duración del film, a menudo se opta por proyectar secuencias seleccionadas u organizar una clase especial donde exista la posibilidad de emplear más tiempo de aquel que ocupa normalmente una clase. La fragmentación del largometraje no sólo resta valor artístico al material, sino que además impide que el alumno se implique en la historia y se sienta motivado ante un producto pensado para nativos, la segmentación del film le devuelve a su condición de extranjero o extraño a esa lengua. Es por esta razón principalmente por la que se propone la explotación de los cortometrajes.

Las ventajas del uso del corto en la clase coinciden, por una parte, con las de los largometrajes y, por otra, añaden valores nuevos. A través del visionado de un film proporcionamos al alumno el input necesario para la interiorización de la gramática en su contexto de uso, lo que permite una posterior reflexión y ejercitación en el aula. Los conocimientos pragmático y sociocultural también se proporcionan de manera eficiente mediante la proyección de una película: presentando la cultura a través de muestras audiovisuales, el alumno puede comprender y dar un significado a lo que ve y oye, además de reconocer los estereotipos de la nueva cultura así como su sistema de símbolos, creencias y presuposiciones de manera más natural y efectiva de lo que supondrían las explicaciones descontextualizadas del profesor. Por último, la proyección del film facilitará ejercicios de enfoque comunicativo, el alumno se sentirá animado a hablar y a poner en marcha los mecanismos que le permitan expresar sus impresiones a cerca de la película o intervenir en la discusión de la misma. Se podrán llevar a cabo dramatizaciones en las que se tenga que improvisar a partir de una secuencia seleccionada; debates, que desarrollarán la fluidez lingüística del alumno y supondrán un proceso de retroalimentación, en el sentido de que el estudiante percibe sus carencias comunicativas y ello le motiva al aprendizaje para una exposición convincente de sus ideas; y la exposición de temas, ya que la película proporcionará el pretexto para tratar o investigar sobre diferentes asuntos.

Señalábamos al comienzo la corta duración del cortometraje como una de sus ventajas principales, y es así no sólo por facilitar su inclusión en la clase de español, sino también por otras características: la condensación de una historia en pocos minutos exige expresividad y una concentración de la tensión para mantener expectante al público. Ello contribuye a motivar al alumno y a centrar su atención en un solo argumento (los cortometrajes no pueden permitirse, por lo general, el desarrollo de más de una historia). Otras ventajas son la sencillez de los personajes y del espacio y el tiempo en que se desarrolla la acción. En ocasiones encontramos cortometrajes con poco diálogo o sin él, lo que permite a los alumnos de niveles iniciales realizar pequeñas descripciones de las imágenes o aprender vocabulario nuevo; y a aquellos de niveles avanzado y superior, hacer conjeturas e interpretaciones de mayor complejidad. Además se ha señalado la íntima relación que los cortometrajes guardan con el contexto social y cultural, mucho mayor que la que tienen los largometrajes al estar sometidos a exigencias comerciales, de hecho, el lenguaje que se utiliza en ellos es muy coloquial y expresivo, y se puede tomar como reflejo fidedigno del lenguaje con el que el alumno se encontrará en la calle.

Sin embargo, existen algunos inconvenientes en el uso del cortometraje en el aula que a menudo impiden su uso. Uno de ellos es la falta de disponibilidad, aunque ya encontramos editadas algunas compilaciones de cortos, no siempre están al alcance del profesor pues su distribución en el mercado está muy restringida. Asimismo a menudo se critica su calidad o su carácter experimental, lo que dificulta la comprensión no sólo para un estudiante extranjero, sino para los mismos nativos,

que pueden perderse en la historia o no encontrarla atractiva. Otro de los inconvenientes es la temática: algunos, en su afán realista, tratan temas que podrían herir la sensibilidad de los estudiantes o suponer un choque cultural demasiado fuerte. Por último, el registro de lenguaje puede suponer en ocasiones un obstáculo para los extranjeros ya que son muchos los cortometrajes que abusan de la utilización de argot, de jerga reservada a determinados grupos sociales o de expresiones muy coloquiales.

4. LA ELECCIÓN DEL CORTOMETRAJE

Por todo lo expuesto, el proceso de selección del corto debe hacerse cuidadosamente y teniendo en cuenta no sólo los objetivos propuestos, sino además el tipo de alumnos al que va dirigido (edad, cultura de procedencia, inquietudes, motivo por el que aprenden español). Se puede proponer a los alumnos expresar por escrito el tipo de películas por las que sienten interés o aquellos temas que prefieren tratar.

Entre los objetivos que se quieren alcanzar figuran la presentación de temas gramaticales o, por el contrario, la ejemplificación del uso de estructuras ya explicadas; aspectos sociales y pragmáticos de la sociedad española; presentación de léxico nuevo; comprensión de los elementos de la cadena lingüística (discriminación fonética, diferentes entonaciones y acentos, las elisiones y asimilaciones que se producen, la comprensión auditiva con ruidos de fondo, vacilaciones y simultaneidad de enunciados, diferentes registros, organización del discurso); la posibilidad de explotación del corto en la expresión oral del alumno, etc.

El nivel del alumno es otra de las cuestiones a tener en cuenta en la elección de un cortometraje. José Amenós (1999: 769-783) propone, a partir de su propia experiencia, un cuestionario a través del cual se puede evaluar la adecuación de una película a un determinado nivel. Según nos explica Amenós, cuantas más respuestas afirmativas consiga el cuestionario, mayor facilidad para la comprensión presentará, y por lo tanto el film será útil para niveles bajos; por el contrario, un gran número de respuestas negativas significará mayor adaptación a los niveles avanzado y superior. El cuestionario es el siguiente:

Historia, estructura y trama
<ul style="list-style-type: none">• ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?• Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?• Si se trata de un film completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?• ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?• ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el estudiante pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?• ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del estudiante situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

Personajes
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Están descritos los personajes de manera clara? • ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano? • ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?
Tipo(s) de lengua utilizado(s)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Predominan en el film (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)? • Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez? • ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento? • ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias? • ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar? • ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones? • ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?
Integración de palabra, sonido e imagen
<ul style="list-style-type: none"> • Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa? • Si se trata de un film completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye ésta sin (o casi sin) palabras? • ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?
Soporte material
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos? • ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión? • ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)? • ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido? • ¿La acústica de la sala es buena? • ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

5. EJEMPLO CON UN CORTOMETRAJE

A continuación proponemos un ejemplo sobre el modo en que se pueden aprovechar los cortometrajes en las clases de español.

• *Diez minutos*

Se trata de un cortometraje de Alberto Ruiz Rojas, del año 2003. El corto trata sobre una conversación telefónica entre una operadora de telefonía móvil y un usuario que necesita conocer un número de teléfono que ésta no está autorizada a darle. Se aprecian dos registros muy diferentes: la telefonista habla de modo maquinal y despersonalizado (el mismo interlocutor se lo dice a lo largo de la película) y el chico que realiza la llamada utiliza un lenguaje coloquial y trata a su interlocutora con mayor familiaridad.

El modelo de trabajo que proponemos es el siguiente:

Objetivo: diseño de un diálogo en parejas (usando en la medida de lo posible dos registros diferentes) y/o debate a partir del corto y de un artículo sobre robótica.

Nivel: Intermedio.

Destrezas: Comprensión y expresión oral.

Ficha técnica y artística:

<i>Diez minutos</i> , Alejandro Ruiz Rojo (2003)
<ul style="list-style-type: none">- Intérpretes: Eva Marciel (Nuria), Gustavo Salmerón (Enrique)- Dirección y guión: Alberto Ruiz Rojo.- Género: Drama.- Año de producción: 2003- Duración: 17 minutos.- Premios: IMACINE (Gran Canaria). -- Mejor interpretación. Festival Internacional de Palencia. -- Premio del Público. Murcia en corto. -- Premio del Público. XII Encuentro Internacional de Cine de Maspalomas. -- Mejor actor. Semana de Cine de Medina del Campo 2004. -- Roel de Oro, Mejor montaje y Premio Juventud. VIII Primavera Cinematográfica de Lorca Semana de Cine Español. -- Premio del Público. III Edición de CreatRivas. -- Premios del Jurado al mejor cortometraje, a la mejor producción de Madrid y a la mejor interpretación a Eva Marciel. II Festival Nacional de Cine de Guadalajara (Fescigu). -- Premios del Jurado y del Público al mejor cortometraje.

Desarrollo: A continuación se explica la dinámica del ejercicio: los alumnos verán los primeros minutos de un cortometraje que trata sobre una conversación telefónica, luego decidirán por parejas cómo continúa la película y procederán a la creación de un diálogo.

El visionado comienza, y el profesor estará muy atento a interrumpir la proyección en el minuto 2:37, pues después se da una información fundamental para comprender la razón por la que Enrique, uno de los personajes, necesita con tanta urgencia el número que pide a la operadora. Entonces, el profesor propondrá algunas preguntas a cerca de los personajes, como ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿qué edad tienen?, ¿cuál es su estado de ánimo?, ¿qué tipo de personas imaginamos que son? Luego se hablará del registro que ha utilizado cada uno de los protagonistas hasta el momento y si este modo de hablar nos define sus personalidades.

<u>Nuria</u> (teleoperadora)	<u>Enrique</u> (chico)
<i>Si es tan amable</i>	<i>Bueno (por sí)</i>
<i>Terminal (por teléfono)</i>	<i>No hay manera de...</i>
<i>Correcto (por sí)</i>	<i>Pero, vamos a ver</i>
<i>Indicarle (infinitivo por primera persona: le indico)</i>	<i>Vale, pues entonces...</i>
<i>No me consta (por no aparece, no lo veo)</i>	
<i>Efectivamente (por sí)</i>	

En parejas decidirán cómo continúa la historia y cuál es el motivo por el que Enrique necesita urgentemente ese número. Tendrán que confeccionar una conversación que explique la continuación y desenlace de la película. La representación se hará delante de la clase, pero sin olvidar que los alumnos no deben memorizar diálogos, sino tomar algunas notas útiles que les sirvan para la dramatización. Las parejas se colocarán en medio de la clase de modo que todos les puedan ver y se sentarán en sillas con los respaldos unidos, dándose la espalda entre ellos para no verse las caras simulando así una conversación telefónica. Después de algunas representaciones, se procederá al visionado del corto completo, desde el principio, y se aprovechará para que los alumnos anoten palabras o expresiones formales o del lenguaje específico propio de la teleoperadora (Nuria) y coloquiales (Enrique).

Tras la película, se hará un breve coloquio para que los alumnos expresen sus impresiones en la clase, si les ha gustado, si difiere mucho de lo que ellos habían imaginado y después se hablará de las anotaciones que han hecho. Algunas relacionadas con los diferentes registros lingüísticos podrían ser éstas:

<u>Nuria</u>	<u>Enrique</u>
Usuario	Participios acabados en –ao:
Registro de llamadas	<i>escuchao, cerrao, quedao...</i>
No obstante	Tacos
	Y... <i>nada</i> (como muletilla)
	Sufijos apreciativos:
	<i>ambientazo, lagrimones</i>

Para finalizar podemos profundizar en el tema que trata el corto: la deshumanización a manos de la tecnología. Se puede dar lugar a un pequeño coloquio a cerca de si los nuevos avances acercan a los hombres o los separan (correo electrónico, internet, medios de transporte rápidos, telefonía móvil, juegos de ordenador y consola, robots y máquinas que suplen a los hombres en sus trabajos, etc.) Para ello podemos llevar a la clase noticias de los últimos avances. Aquí proponemos una extraída de una página de internet que habla sobre los últimos robots creados:

¿Sociedad robotizada?

Mientras el fenómeno de la clonación humana va adquiriendo forma y expansión, debemos conformarnos con los robots, esos "seres" que pueden ser divertidos, como en las películas, útiles o incluso peligrosos. En la Red puedes encontrar numerosos sitios donde explican, exponen y expanden el mundo de la robótica. Desde los más avanzados instrumentos tecnológicos que nos facilitan la vida en el hogar hasta los más sofisticados robots que nos hacen compañía.

No obstante, como deja entrever Ray Bradbury en su futurista novela Fahrenheit 451, habrá que tener cuidado, porque una sociedad en la que dominen las máquinas, en la que los robots y las tecnologías sean el elemento indispensable, la cultura y las relaciones personales se van a pique.

*En **Tecnoefectos.com**, por ejemplo, tienes un amplio catálogo en el que encontrarás robots capaces de hablar, de ofrecerte una refrescante bebida gaseosa o incluso un modelo que se adapta a las necesidades de su dueño, pudiendo ser recepcionista, mozo... Otro abanico de productos comerciales de este tipo lo tienes en **Amlsys.com**, donde puedes adquirir kits de montaje para hacerte un robot sencillo a tu medida o comprar un robot que simula los movimientos de un araña, ideal para bromas. Siguiendo con los avances en robótica, en **Creaturoides.com** puedes adquirir unos pequeños duendes con vida propia muy apropiados para estas fechas ya que te cuentan, entre todos, una historia navideña. Y en **Sallycorp.com** entérate de cómo se hacen los robots animados de los parques temáticos, desde camareros y científicos a animales como tigres o elefantes. En definitiva, tanto si te apasionan los robots como si no, Internet ofrece lugares interesantes para visitar sobre el tema. Disfruta de los últimos avances tecnológicos y déjate llevar por la imaginación, pero sin*

olvidar que vivimos en un mundo, afortunada o desgraciadamente, humano y en el cual no se pueden sustituir, por mucho que ayuden, las personas por robots. Lo cual no quita para que seamos inteligentes y nos aprovechemos de las ventajas que ofrecen.

(Ociototal.com)

El cortometraje resulta interesante desde el punto de vista lingüístico por la diferencia de registros a la que hacíamos referencia y desde el punto de vista ético, por mostrarnos cómo las nuevas tecnologías influyen en nuestra vida y comportamiento; de modo que se pueden explotar las dos posibilidades como aquí hemos propuesto o trabajar sólo con una de ellas más concienzudamente. La película mantiene el suspense hasta el final, lo cual captará la atención de los alumnos, y nos hace ver el mundo desde un lado más humano, lo que contribuiría a la educación indirecta en la clase de español. Si tuviéramos que citar una de sus frases, ésa sería la que le dirige Enrique a Nuria casi al final del corto: "Por una vez, tu silencio te hace persona".

6. CONCLUSIÓN

Con este trabajo confiamos en que se haya respondido a las necesidades que requiere cualquier material para ser incluido en las clases de ELE.

Los estudios en este campo son muy escasos, el material no siempre se adapta a los gustos de los alumnos o su calidad puede ser dudosa, sin embargo creemos que una mayor preocupación por el cine español y su producción de cortometrajes contribuiría positivamente a aumentar la calidad de éstos. Hoy en día encontramos compilaciones de cortos de las que hace pocos años no se disponía, y cada vez se intenta llevar nuevo material audiovisual a las aulas, esta demanda mejora el producto.

Reconocemos, no obstante, que la preparación del material cinematográfico requiere un trabajo adicional al profesor: de visionados, comparaciones y análisis, diseño de ejercicios. Por ello no pretendemos su uso de manera continua, sino que lo proponemos como un material más para utilizar esporádicamente en las clases. Se presenta, de este modo, al alumno una producción española con su idiosincrasia, que además le sirve para integrar modelos de lengua, comportamientos, nuevos esquemas del mundo, mientras disfruta.

Decía Mitry que lo fascinante del cine es su poder para hacer que las imágenes de un objeto, un rostro o un paisaje tengan mayor fuerza emotiva encuadradas por la pantalla que en la vida real. Lo maravilloso es que nosotros, como maestros, tendremos la oportunidad de descubrirselo a otras personas junto con la enseñanza de nuestra lengua.

7. PARA CONSEGUIR CORTOMETRAJES

Publicaciones:

Compilación de los mejores cortos del *Proyecto Corto Canal +*.

Los mejores cortos del cine español y *Los mejores cortos de terror y suspense*, ambos editados por los establecimientos FNAC junto con la productora Mare Films.

Otras publicaciones se pueden encontrar esporádicamente junto con la venta de diarios o revistas especializadas en cine (que suelen publicar cortometrajes ganadores de diferentes festivales de cine).

A través de Internet: Algunas páginas de donde se pueden descargar o a través de las cuales se pueden comprar cortos son: dvdgo.com, OKYOKY.com y Solocortos.com.

Filmotecas: A través de la Filmoteca del Ministerio de Asuntos Exteriores la AECI ofrece películas para ser exhibidas con carácter cultural a los departamentos de español de las universidades extranjeras y otras instituciones culturales. El fondo pertenece a la Filmoteca Española, y el programa recibe el nombre de *Cine español en el exterior*.

8. BIBLIOGRAFÍA

AMENÓS, J. (1996), "Cine, lengua y cultura", Frecuencia E/LE 3: 50-52.

(1999), "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación", Actas del X congreso internacional de ASELE: 770-783.

AMITRANO, A. (1998), El cortometraje en España. Una larga historia de ficciones, Valencia, Filmoteca Generalitat Valenciana.

BUSTOS, J. M. (1997), "Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera", Carabela 42: 93-105.

CALERO, T. (2002), "Reflexiones de un guionista", Años de corto. Apuntes sobre el cortometraje español desde los noventa: 33-43.

GRÖTSCH, K; TESCH. B; ESTÉVEZ COTO, M. (1987), "La pantalla sustitutiva. El vídeo en la enseñanza del español como segunda lengua", II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera: 41-52.

LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2001), "La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva", Carabela, 49: 55-76.

RÓDENAS, J. M. (1983), El vídeo en la enseñanza, Barcelona, Edebé.

ROJAS GORDILLO, C. (2003), "El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica", Actas del IX Congreso de Profesores de Español (edición digital)

ROSALES VARO, F. (1993), "Vídeo interacción e integración de destrezas", Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 2: 111-132, Madrid, Expolingua,

RUIZ FAJARDO, G. (1993), "Vídeo en clase: virtudes y vicios", Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 2: 141-160, Madrid, Expolingua,.

URPÍ GUERCIA, C. (2000), La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988), Pamplona, Eunsa.

VVAA. (2004), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL.

Aprende-le

Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española

Autor: Víctor M. Roncel Vega

Víctor M. Roncel es en la actualidad Asesor Técnico en la Consejería de Educación de Polonia. Traductor, licenciado y doctor en Pedagogía, es funcionario perteneciente al cuerpo de Educación Secundaria. Ha participado y coordinado un gran número de proyectos de investigación e innovación educativa en el campo de la enseñanza en general y del aprendizaje de idiomas en particular.

Resumen:

En este artículo se describe el proceso seguido para la adaptación al español del *Strategy Inventory for Language Learning* o *SILL* (Oxford, 1990), escala tradicionalmente utilizada en contextos anglosajones para la evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de idiomas. A partir de las respuestas emitidas por estudiantes de español norteamericanos, se construye la escala *Aprende-le*: un instrumento que sorprendentemente presenta la misma estructura y parámetros muy similares a la escala original.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es el de dar a conocer los resultados de una investigación sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos de *High School* de lengua española en el Estado de Connecticut, EEUU, llevada a cabo mediante una adaptación propia al español del *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990). De esta manera, asumimos de forma implícita la posibilidad de reproducir la estructura y características de este inventario o escala con independencia de la lengua y el contexto sociolingüístico en el que fue diseñado originalmente.

Los lectores interesados en conocer la fundamentación teórica de la versión inglesa del inventario o escala original y otros estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas pueden consultar en la biblioteca virtual de redEle el artículo *Variables explicativas de una lengua extranjera* (Roncel 2005). Además, en el mismo se realiza una definición conceptual y se describen las características generales de las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes de idiomas.

Con el fin de darla a conocer entre el mayor número de lectores posible, esta versión resumida del estudio ha prescindido siempre que ha sido posible de tecnicismos y de los procedimientos más complejos seguidos en el análisis de datos. En todo caso, creemos que tanto la presentación del problema planteado como la interpretación de

los datos y las conclusiones alcanzadas resultarán sin duda alguna familiares a los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

2. DESCRIPCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA ESCALA ORIGINAL

Desde su concepción inicial, este trabajo contempla como punto de partida la adaptación al español de la escala original conocida como *Strategy Inventory for Language Learning* o *SILL*. En la revisión bibliográfica realizada en su momento no hemos encontrado precedentes, dentro de nuestro contexto educativo, de trabajos que pudieran servirnos de referencia y aportarnos información relevante, si exceptuamos el trabajo de González (1998).

En la adaptación que nosotros realizamos de la escala original hemos procurado ser fieles tanto al contenido como a la forma en que fueron formulados los 50 ítems de la *SILL*. Cuando esto no ha sido posible, hemos procurado que en la redacción de los ítems predominara la claridad y su conexión con el tipo de tarea al que hacen referencia. En el Anexo 1 se puede observar tanto el formato como el contenido final de los ítems tal como fueron presentados a los estudiantes.

Por otra parte, en el Cuadro 1 se detallan las 6 dimensiones o subescalas que forman la escala o inventario general de acuerdo con el contenido de los ítems que forman cada una de ellas. Recordemos que el nombre asignado a cada una de las dimensiones hace referencia a la (supuesta) naturaleza de las estrategias de aprendizaje utilizadas, ya sea de forma consciente o no, por el estudiante de una lengua extranjera en general y, en particular, para los intereses de este trabajo, de lengua española.

SUBESCALA	I T E M S
a) Mnemotecnia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
b) Cognitiva	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
c) Compensatoria	24, 25, 26, 27, 28, 29
d) Metacognitiva	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
e) Afectiva	39, 40, 41, 42, 43, 44
f) Sociocultural	45, 46, 47, 48, 48, 50

Cuadro 1: Subescalas e ítems según diseño original de la escala SILL

3. MUESTRA PARTICIPANTE

Tanto las pruebas experimentales previas como la aplicación definitiva del inventario se llevaron a cabo en los centros educativos que se indican más abajo. El número de alumnos que fueron invitados a participar en esta experiencia fue de 650, matriculados en los centros públicos o concertados del Estado de Connecticut, EEUU, que se indican en el Cuadro 3 y que habían cursado al menos dos cursos de lengua española como idioma extranjero.

High Schools

*Coventry, Fairfield, Stratford, The Ethel Walker School,
Southington, Putnam y Killingly*

(Connecticut, EEUU)

Cuadro 2: Centros educativos donde se recogieron los datos

Los primeros estudios pilotos se realizaron con una muestra de 30 alumnos del centro de Killingly. Tras la aplicación de la escala definitiva a la muestra de alumnos seleccionada y una vez revisadas las respuestas de los estudiantes, la muestra participante quedó reducida a 517 alumnos estudiantes de *High Schools*, de los cuales el 41 % eran hombres.

4. TRATAMIENTO DE DATOS Y METODOLOGÍA

La obtención de los índices psicométricos de la escala representa el resultado final de un proceso de recogida, tratamiento y análisis de datos que resumimos de la forma siguiente:

- Recogida de datos a partir del cuestionario elaborado para ello (Anexo 1).
- Creación de ficheros informáticos formato MICROCAT que nos permitan posteriormente exportar los datos a otros programas.
- Estimación de los índices de discriminación, variabilidad y dificultad de los items a partir del programa de construcción de tests METRIX.
- Estimación de la fiabilidad de la Escala mediante METRIX.
- Validación de la prueba (análisis factorial de las variables o items) mediante el programa estadístico SPSS.

5. RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como indicamos en la introducción, prescindimos en esta ocasión del análisis psicométrico detallado de los datos obtenidos. No obstante, el lector interesado puede solicitarnos el estudio original donde se exponen los procedimientos seguidos y se cuantifican de forma pormenorizada los índices definitivos a partir de las matrices de los datos obtenidos.

5.1. Conclusiones

Del análisis de los items llevado a cabo y del estudio de la matriz de correlaciones entre las subescalas que forman la escala inicial que llamamos *APRENDE-LE (Aprende lengua española)* se desprende que la mayoría de los reactivos ofrece unos índices psicométricos aceptables para este tipo de instrumento (Anexo1).

Detectamos, sin embargo, que la discriminación de los ítems 5, 26, 27 39 y 43 no alcanza el valor mínimo deseable convencionalmente aceptado de 0,30. Se trata, por lo tanto, de ítems con muy baja capacidad discriminativa entre los estudiantes y el mayor o menor uso que hacen éstos de las estrategias de aprendizaje.

Hay que añadir, además, que con excepción del ítem 5, los cuatro restantes se reparten por igual entre las dimensiones *compensatoria* y *afectiva* (subescalas 5 y 6) de la escala general. Conviene, no obstante, aplazar cualquier decisión respecto a la conveniencia o no de prescindir de estos reactivos en una versión definitiva de la escala hasta que no se hayan confirmado estos resultados mediante el análisis factorial.

Por lo que respecta a la dificultad de los ítems se observa que en su conjunto los índices son de carácter moderado, con valores que oscilan entre 1,402 (ítem 43) y 3,890 (ítem 42), lo que pone de manifiesto un grado *dificultad* aceptable para la medición del rasgo que nos ocupa (uso de las estrategias de aprendizaje). Conclusiones similares caben extraer del análisis de variabilidad de los ítems. La dispersión de puntuaciones abarca el intervalo 0,867 (ítem 43) y 1,813 (ítem 44), siendo lo suficientemente amplia para facilitar la capacidad discriminativa de los ítems.

Finalmente, como veremos a continuación, mencionemos el excelente índice de fiabilidad de la prueba, con valor prácticamente idéntico al de la versión original de la escala (Roncel 2005).

5. 2. Fiabilidad y validez

La fiabilidad para la escala *APRENDE-LE* se obtuvo mediante el coeficiente α de Cronbach o de consistencia interna y asciende a 0,920, con un error estándar de medida de 7,605 para la suma directa de puntos (la versión original de la escala cifra este mismo índice en 0,93). Teniendo en cuenta las características psicométricas que definen los instrumentos de medición de actitudes y personalidad, podemos considerar que la **fiabilidad** de la escala es **óptima**.

5.3. Estadísticos de las subescalas

Los parámetros estadísticos para las distintas subescalas o dimensiones se estimaron según los mismos criterios seguidos para establecer los de la escala general. Con relación a la fiabilidad, en la tabla 1 se observa que en particular los índices correspondientes a las subescalas 3 y 5 están claramente por debajo de los que ofrecen las restantes subescalas. Tal como se desprende de los análisis realizados, la causa de ello hay que buscarla en el comportamiento psicométrico de los ítems 26 y 27, pertenecientes a la subescala 3, y 39 y 43, de la subescala 5, todo ello relacionado con lo ya indicado en el apartado 5.1 con respecto a la discriminación de estos ítems.

Con relación a los índices de las otros cuatro subescalas podrían calificarse de moderados y su diferencia con respecto a la fiabilidad de la escala general (0,920) se justifica por el número de ítems apreciablemente más elevado de ésta última.

SUBESCALA	FIABILIDAD
a) Mnemotecnia	0,723
b) Cognitiva	0,827
c) Compensatoria	0,587
d) Metacognitiva	0,799
e) Afectiva	0,524
f) Sociocultural	0,737

Tabla 1: Índices de fiabilidad de las subescalas

Como síntesis, podemos afirmar que, al margen de lo apuntado en términos de fiabilidad, las seis subescalas tienen un comportamiento muy homogéneo entre sí y, además, similar a la escala general.

5.3. Validez

Entre los diferentes categorías que permiten definir el concepto único de validez (contenido, criterio, constructo), en la escala *APRENDE-LE* se ha considerado tanto la adecuación muestral de los ítems que forman la escala original al dominio “estrategias de aprendizaje en una Lengua Extranjera” (validez de contenido) como la validez de la teoría acerca de la naturaleza del constructo medido (justificación teórica de las estrategias de aprendizaje) y de la escala utilizada para medirlo (validez de constructo).

La validez de contenido creemos que se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. En efecto, como ya indicamos al principio la *Strategy Inventory for Language Learning* o SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento clásico para evaluar las estrategias utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras en múltiples contextos interculturales.

Quedaba pendiente, sin embargo, el estudio de este instrumento en nuestro contexto educativo, de ahí que el criterio de validez de contenido deba ser asumido al menos inicialmente debido a que nos encontramos ante una adaptación de la escala original y su aplicación a **estudiantes anglosajones de lengua española**. Por lo tanto, parece razonable que cualquier observación al respecto se realice una vez concluido el estudio de la validez de constructo.

Para determinar la validez de constructo se ha utilizado el análisis factorial. Se trata de una técnica estadística que parte del cálculo de la matriz de correlaciones entre los ítems de la escala y trata de hallar un número mínimo de variables no observables (factores) que expliquen el mayor porcentaje posible de covariación entre los ítems. En concreto, en la validación de la escala *APRENDE-LE*, esperamos encontrar un número reducido de factores o agrupaciones de ítems responsables de una gran parte de la variabilidad de las respuestas recogidas en la investigación.

Solución factorial de la escala SILL

Dada la complejidad que caracteriza los distintos modelos de análisis factorial y teniendo en cuenta el objetivo inicial de este trabajo hemos apostado en esta primera aproximación por seguir el mismo procedimiento que realizan los autores en una investigación llevada a cabo sobre la escala original *SILL* (Green; Oxford, 1995).

Los autores citados llevan a cabo una extracción de factores mediante el método de componentes principales y realizan una rotación conocida como varimax con el fin de reducir el número de variables con pesos altos en un factor y, de este modo, identificar una estructura factorial que explica el 51.6 % de la variabilidad entre los 50 ítems de la escala original. Es obvio que dichos resultados **no confirman** la estructura de 6 subescalas previamente definidas de la *SILL*, si bien los autores consideran que los resultados del análisis reproducen parcialmente esta estructura y confirman la naturaleza de las estrategias utilizadas por los estudiantes en el aprendizaje de una LE.

Seguidamente se analizan los resultados obtenidos para comprobar la medida en que nuestra escala reproduce la estructura factorial de la *SILL*.

Solución factorial de la escala APRENDE-LE

Los resultados de nuestro estudio factorial se recogen en la tabla 2. Ésta nos proporciona las cargas factoriales mayores o iguales a 0,30 tras forzar la solución factorial para nueve factores y fijar los valores propios por encima de la unidad siguiendo el mismo procedimiento que los autores de la *SILL*. En su conjunto, estos nueve factores llegan a explicar el 50,504 % de la varianza entre los 50 ítems que se distribuye de la forma siguiente:

Componente	% Varianza	% Acumulado
1	22,722	22,722
2	5,420	28,141
3	4,679	32,821
4	3,986	36,807
5	3,335	40,142
6	2,930	43,073
7	2,674	45,747
8	2,436	48,183
9	2,321	50,504

Tabla.2: Distribución de la varianza por factores

Si comparamos estos resultados con los proporcionados por los autores de la *SILL* no cabe duda de que tanto en términos cuantitativos como en la forma en que se distribuye la varianza parecen revelar una **misma estructura factorial** común a ambas escalas. En efecto, tan solo se aprecia una diferencia de 1,56 % de varianza total a favor de la primera y ligeras variaciones en cuanto a los porcentajes explicados por cada uno de los nueve factores.

Interpretación de los factores obtenidos

Tras estas consideraciones, hemos creído oportuno interpretar los datos del análisis factorial reflejados en la tabla 2 en función de las categorías que definen los 9 factores obtenidos por Green y Oxford (1995) en el estudio ya comentado, sin excluir otras posibles interpretaciones en el futuro que aporten información complementaria sobre la naturaleza de estos factores.

A) *Factor 1: Estrategias para un uso natural y activo del idioma*

Estamos ante el factor que explica el 22,722 % de la varianza total, con mucho, el componente con mayor poder explicativo. Tras el examen del contenido de los ítems 15, 16, 17, 22, 30, 33, 35 y 36 podemos concluir que este factor queda perfectamente definido por las estrategias implícitas en dichos ítems.

B) *Factor 2: Estrategias metacognitivas con apoyo afectivo*

Este segundo factor explica un 5,420 % de la varianza y viene definido por los ítems 2, 11, 12, 13 y 14. Sin embargo, el análisis de contenido de estos ítems no nos permite identificar el componente afectivo que originalmente se les atribuye. Respecto del carácter metacognitivo de las estrategias cabe decir que la mayoría de ellas parecen estar más próximas a la dimensión cognitiva que originalmente define la escala, si bien es cierto que en ocasiones no resulta muy fácil distinguir entre estas dos últimas.

C) *Factor 3: Estrategias de carácter social y afectivo*

Las mismas consideraciones merecen el contenido de los ítems que forman el factor 3, responsable del 4,679 de la varianza. De nuevo, las mayores cargas factoriales que definen el contenido de los ítems 1, 9, 13, 18, 29 y 32 parecen estar más próximos al carácter cognitivo (o metacognitivo, en sentido amplio) de las estrategias que definen, sin que podamos apreciar la dimensión social o afectiva bajo la que fueron agrupados.

D) *Factor 4: Estrategias de carácter reflexivo sobre análisis lingüístico y la percepción de ansiedad*

Este factor es responsable del 3,896 % de la varianza. Representado por los ítems 19, 45, 46, 47 y 48, tan sólo el primero de ellos alude claramente al análisis lingüístico que define originariamente el factor. Creemos que los ítems restantes pueden ser agrupados claramente bajo la dimensión sociocultural implícita en el aprendizaje de un idioma.

E) *Factor 5: Estrategias para la memoria sensorial*

Un examen detenido del contenido de los ítems 6, 8, 10 y 23 que saturan en este factor, explicativo del 3,335 % de la varianza, nos permite confirmar la naturaleza de carácter memorístico de las estrategias implícitas, con independencia de que originalmente estén agrupados en categorías diferentes.

F) *Factor 6: Estrategias cognitivas y sociales para conversar*

Los ítems 37, 38, 39, 40, 41 y 42 llegan a explicar el 2,930 % de la varianza total. Aunque no se puede dudar de la presencia del componente social implícito en las estrategias referidas en los ítems 39, 40, 41 y 42, creemos que sería mucho más propia su agrupación bajo la dimensión afectiva del aprendizaje. Respecto de los

items 37 y 38, una interpretación laxa de su contenido no sería contraria al componente cognitivo que los define.

G) Factor 7: Estrategias sensitivo-visuales para aprender vocabulario

Nos encontramos ante un factor cuya identificación parece estar perfectamente representada por el contenido de sus items. En efecto, cada uno de los items 3, 4, 5 y 7, que vienen a explicar un 2,674 % de la varianza, alude al carácter *memorístico-sensorial* del aprendizaje del idioma.

I) Factor 8: Estrategias para la manipulación cognitiva del lenguaje

Los items 24, 25, 26, 27 y 28 representan el 2,436 % de la varianza total. El examen del contenido de los mismos no nos permite identificar el carácter *manipulativo* bajo el que han sido agrupados. Creemos que el término *compensatorio* puede resultar mucho más apropiado y común a cada uno de ellos.

J) Factor 9: Estrategias de carácter compensatorio

Del examen del contenido de los items 43 y 44 que definen este factor, explicativo del 2,321 de la varianza, se aprecia el fuerte componente afectivo presente en aprendizaje del idioma, con independencia de su carácter compensatorio también implícito en ambos.

Conclusiones

El procedimiento comparativo que hemos seguido para analizar la estructura factorial de la escala *APRENDE-LE* no excluye otras posibles interpretaciones de los datos que tal vez aporten información complementaria a las conclusiones siempre provisionales que comentamos seguidamente.

En primer lugar hay que resaltar que en términos cuantitativos el análisis factorial de la escala *APRENDE-LE* arroja unos resultados muy similares a los de la *SILL*. Como hemos visto, no sólo el porcentaje de la varianza explicada resulta casi idéntico, 50,5 y 51,6 respectivamente, sino que también la forma en que se distribuye dicha varianza aparecen como datos concluyentes de la gran similitud entre ambas soluciones factoriales.

Por lo que respecta a la identificación de factores, apreciamos ciertos problemas respecto del agrupamiento de items propuesto por los autores de la *SILL*. En primer lugar nuestro análisis **confirma plenamente** la identificación de los factores 1, 5 y 7 y, tan solo de forma parcial, 9, 8 y 6. Sin embargo, creemos **difícilmente justificable** la agrupación de los items que se realiza bajo los factores 2, 3 y 4. Nuestro análisis apunta a que la **naturaleza multidimensional** de la mayoría de estos items contribuye al solapamiento de sus contenidos, dificultando en último término la identificación de sus componentes.

6. RECAPITULACIÓN Y PROSPECTIVA

A modo de recapitulación, si recordamos lo apuntado en la introducción sobre la hipótesis inicial y los objetivos de este trabajo, creemos que los resultados obtenidos **confirman en gran medida nuestras expectativas** más allá incluso de las reservas con que fueron formulados en el proyecto de esta investigación.

En efecto, no siempre resulta fácil la validación de un instrumento como la *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* si tenemos en cuenta que tanto su diseño como sus fundamentos estadísticos provienen de **contextos culturales y socioeducativos** distintos al nuestro.

Sin embargo, tras el proceso de análisis de ítems hemos podido ver cómo la mayoría de los 50 ítems que forman la versión española de la *SILL (APRENDE-LE)* mostraban un **comportamiento psicométrico consistente**. Tan sólo cinco de los ítems que forman la escala (5, 26, 27, 39 y 43) ofrecen índices de discriminación inferior a 0,30, sin bien los resultados del análisis factorial posterior confirmó cargas factoriales aceptables para cada uno de ellos.

A este respecto, el proceso de validación nos muestra algunos aspectos de la escala que deberían ser abordados en el futuro. Como hemos visto, la solución factorial de nueve factores llega a explicar más del 50 % de la varianza observada entre los ítems, lo cual nos ofrece ciertas garantías sobre el contenido o rasgo que estamos evaluando.

Ahora bien, si por un lado nos ha sorprendido la similitud observada en la solución factorial obtenida para la escala *APRENDE-LE* y la atribuida a la *SILL*, por el otro, no hemos conseguido identificar algunos de los criterios o fundamentos del agrupamiento de ítems que realizan los autores de esta última. Todo ello habla en favor de la necesidad de ulteriores estudios que nos permitan interpretar con mayor profundidad la naturaleza de los factores 2 y 3 en particular.

Finalmente, desde un punto de vista educativo, creemos que hemos alcanzado con éxito el objetivo último que nos marcábamos en esta investigación. Tanto la fundamentación teórica como la consistencia de los resultados estadísticos (distribución normal de puntuaciones, fiabilidad, validez, etc.) nos ofrecen garantías suficientes para contemplar la escala *APRENDE-LE* como un instrumento que nos permite evaluar la frecuencia y la naturaleza de las estrategias de aprendizaje que pone en práctica el estudiante de **lengua española** lo largo de la Enseñanza Secundaria o *High School* en un contexto **educativo anglosajón**. Queda pendiente para un futuro inmediato la tipificación y baremación de puntuaciones y la validación de este instrumento en contextos culturales y educativos diferentes.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE EL TEMA

Nota: dado que este trabajo es una versión resumida del estudio original, a lo largo del mismo no aparece explícita la bibliografía que aparece a continuación. Nos ha parecido oportuno, no obstante, citar aquí todas las referencias consultadas.

Bialystock, E., A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28, 69-84, 1978.

Carton, A., *The Method of Inference in Second Language Study*. The Research Foundation of the City of New York, 1966.

Carton, A., Inferencing: A process in using and Learning Language. En P. Pinsleur y T. Quinn (eds.), *The Methodology of Second Language Learning*. Cambirdge University Press, 1971.

Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1985.

Gardner, R.C.; MacIntyre, P.D.; On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43:2, 157-159, 1993.

Gardner, R.C., Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 1997.

González, J.L., *Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de Lenguas Extranjeras*. Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

González J.L.; Asensio, M., Intentando Aprender otro Idioma. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 59-73, 1996 a.

González J.L.; Asensio, M., Guía Documental sobre Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 75-83, 1996 b.

González, J.L.: Asensio, M., Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de las Lenguas Extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60, 49-67, 1998.

Green, John M., A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *Tesol Quarterly*, Vol. 29, nº 2, 1995.

Morales, P., *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. Ittartalo, San Sebastián, 1988.

Naiman, N., *The good language learner*. Reasearch in Education Series, 7, The Ontario Institute in Education, Toronto, 1978.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1990.

Oxford, Rebeca, *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row, 1990.

Oxford, Rebeca, Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205, 1992.

Green, John M.; Oxford, Rebecca, A closer look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender, *Tesol Quarterly*, Vol, 29, No 2, 1995.

Renom Pinsach, Jordi, *Diseño de Tests*. Idea, Investigación y Desarrollo, Hospitalet, Barcelona, 1992.

Renom Pinsach, Jordi, *Metrix*. Idea, Investigación y Desarrollo, Hospitalet, Barcelona, 1992.

Rubin, J., What the "good learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51, 1975

Roncel Vega, Víctor M., *Variables explicativas del rendimiento académico en una LE*. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml>. RedEle, 2005.

Rubin, J., Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, (2), 11, 1981.

Skehan, P., Where does Language Aptitude come from? In Meara, P., (Ed.). *Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Edimburg, 1985.

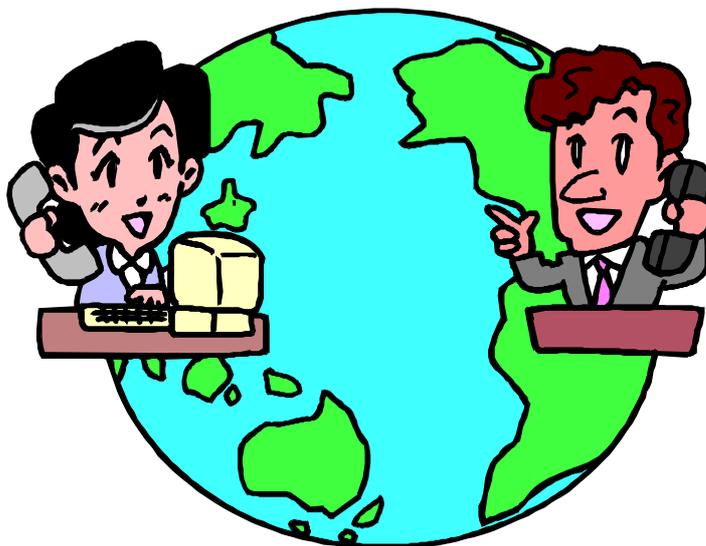
Skehan, P., *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold, 1989.

Stern, H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Wesche, M., Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Diller, K. (Ed.). *Differences and universals in language learning aptitude*, 119-154. Newbury House, Rowly. Mass. 1981.

ANEXO 1

Escala: *APRENDE-LE* (lengua española)



Las cuestiones que aquí te planteamos están relacionadas con las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes de lengua española en el mundo. El cuestionario es ANÓNIMO y su finalidad es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de nuestra lengua. Por favor, lee atentamente las instrucciones y responde lo más sinceramente posible. En caso de duda, solicita cualquier aclaración a la persona responsable.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

- Prueba experimental-

Por favor, completa estos datos

CENTRO _____ LOCALIDAD _____
EDAD _____ SEXO _____ ESTUDIOS _____

Así aprendo yo español. (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1) a Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé	1	2	3	4	5
2) a Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo	1	2	3	4	5
3) a Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo	1	2	3	4	5
4) a Asocio una palabra a una situación o imagen mental	1	2	3	4	5
5) a Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	1	2	3	4	5
6) a Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras	1	2	3	4	5
7) a Utilizo gestos físicos para aprender nuevas palabras	1	2	3	4	5
8) a Repaso las lecciones a menudo	1	2	3	4	5
9) a Relaciono las palabras nuevas con el lugar en el que aparecen	1	2	3	4	5
10) b Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces	1	2	3	4	5
11) b Intento hablar como un nativo o el profesor	1	2	3	4	5
12) b Practico los sonidos del español	1	2	3	4	5
13) b Utilizo las palabras que conozco en contextos diferentes	1	2	3	4	5
14) b Empiezo conversaciones en español	1	2	3	4	5
15) b Veo la tele o vídeos y escucho música en español	1	2	3	4	5
16) b Leo por placer en español	1	2	3	4	5
17) b Escribo mensajes, notas, cartas, etc. en español	1	2	3	4	5
18) b Antes de leer un texto compruebo de qué trata	1	2	3	4	5
19) b Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español	1	2	3	4	5
20) b Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio	1	2	3	4	5
21) b Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas	1	2	3	4	5
22) b Procuro no traducir palabra por palabra	1	2	3	4	5
23) b Hago resúmenes de las informaciones	1	2	3	4	5
24) c Intento adivinar el significado de las palabras extrañas	1	2	3	4	5
25) c Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra	1	2	3	4	5
26) c Me invento palabras nuevas cuando estoy bloqueado	1	2	3	4	5
27) c Leo sin buscar el significado de todas las palabras	1	2	3	4	5
28) c Intento adivinar lo que otra persona dice	1	2	3	4	5

29)	c	Uso sinónimos o perífrasis al expresarme	1	2	3	4	5
30)	d	Busco nuevas formas de aprender el español	1	2	3	4	5
31)	d	Anoto mis errores e intento hacerlo mejor	1	2	3	4	5
32)	d	Presto atención a quien esté hablando	1	2	3	4	5
33)	d	Reflexiono sobre cómo se aprende otro idioma	1	2	3	4	5
34)	d	Planifico mis estudios para tener suficiente tiempo	1	2	3	4	5
35)	d	Busco a otras personas para practicar hablando	1	2	3	4	5
36)	d	Busco oportunidades para leer en español	1	2	3	4	5
37)	d	Sé lo que tengo que hacer para mejorar mis habilidades	1	2	3	4	5
38)	d	Reflexiono sobre mi progreso en el estudio	1	2	3	4	5
39)	e	Procuro relajarme cuando estoy tenso	1	2	3	4	5
40)	e	Me doy ánimos para hablar en español cuando estoy tenso	1	2	3	4	5
41)	e	Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien	1	2	3	4	5
42)	e	Noto cuando estoy tenso y me pongo nervioso	1	2	3	4	5
43)	e	Anoto en un diario mis sentimientos sobre el español	1	2	3	4	5
44)	e	Comparto mis sentimientos con otras personas	1	2	3	4	5
45)	f	Le pido a la otra persona que repita o hable más lento	1	2	3	4	5
46)	f	Pido que me corrijan cuando hablo	1	2	3	4	5
47)	f	Practico el español con otros estudiantes	1	2	3	4	5
48)	f	Solicito la ayuda de los profesores	1	2	3	4	5
49)	f	Hago preguntas en español	1	2	3	4	5
50)	f	Intento comprender la cultura hispana	1	2	3	4	5

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta de las que has respondido cuando estudias la lengua española?

Modelo Estratégico Intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: dimensiones, configuraciones y relaciones

YARITZA TARDÓ FERNÁNDEZ

Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente
ytardo75@yahoo.es

La autora investiga en temas relacionados con la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural y la dinámica de las estrategias de comunicación. Actualmente se encuentra en la fase final para optar por el Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas con su tema: "Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural"

Resumen: Con este trabajo se explica y fundamenta el modelo estratégico intercultural que se propone, el cual es expresión de las relaciones esenciales que entre sus configuraciones se establecen, las que se van configurando en procesos integradores para dar lugar a movimientos y transformaciones del objeto, a través de nuevas dimensiones estrechamente relacionadas. La regularidad didáctica que se revela en el modelo constituye el sustento que fundamenta el método de construcción estratégico-comunicativo y deviene vía que posibilita organizar y desarrollar la dinámica de las estrategias de comunicación oral para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se explica y fundamenta una propuesta de modelo estratégico intercultural como contribución teórica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, ante la necesidad de nuevos aportes a la didáctica en este campo específico de profundizar en sus aspectos teóricos y contextuales ante la insuficiente sistematización de un proceso interpretativo contextualizado que permita revelar las relaciones esenciales intrínsecas que enriquezcan la dinámica comunicativa para estimular un proceso de autogeneración y construcción del intercambio oral por parte de los estudiantes extranjeros que se insertan en el aprendizaje y uso de la lengua en un contexto determinado.

Los presupuestos teóricos que fundamentan su concepción toman como punto de partida el sistema de categorías de la didáctica según la **teoría holístico-configuracional** del Dr. Homero Fuentes y otros autores (1998), que se constituye en el postulado **epistemológico** que lo dinamiza, en tanto caracteriza e interpreta su esencia, al revelar las configuraciones y dimensiones del proceso como expresiones de sus relaciones, desarrollo y transformación.

Tal asunción holístico-configuracional deviene expresión de la naturaleza dinámica del modelo, de su carácter totalizador y de su principal regularidad que permite explicar, predecir e interpretar el comportamiento del proceso, al tiempo que reconoce el papel de los sujetos participantes en el intercambio intercultural, quienes, al convertir el propio proceso en sentido de su actuación estratégica comunicativa, se constituyen en los protagonistas de su construcción, y por ello, en gestores de su transformación. Lo anterior posee una profunda significación en la praxis oral ya que, en las relaciones que se establecen entre las configuraciones, en tanto procesos y cualidades que se constituyen expresiones dinámicas de las mismas y se sintetizan en configuraciones de orden superior para dar lugar a las dimensiones como expresiones del movimiento y la transformación del proceso, deviene un **método de construcción estratégico-comunicativo**, en un empeño por perfeccionar la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

Los referentes **constructivistas y cognitivos** (Vigotsky, 1968; 1987; Escandell, s/f; D. Gaonac'h, 1987; citado por Santos Maldonado, 2003), también se constituyen en sustentos psicológicos importantes para el proceso de modelación teórica, a partir de considerar al aprendizaje como construcción social e individual de significados por parte del alumno, lo que implica establecer una dinámica de construcción del proceso oral que resulte **comunicativa y estratégicamente significativa** para el estudiante, conduciendo así al desarrollo de procesos relevantes para que el aprendiz perfeccione su capacidad de actualizar y activar los esquemas cognitivos en función del contexto y los factores interactivos, analizar la realidad de la situación comunicativa y decidir el modo más eficaz para intervenir en ella.

Por otra parte, el reconocimiento y valor de la interculturalidad como proceso que rige los intercambios comunicativos, implica armonizar y articular desde la **pragmática**, el **modelo de competencia comunicativa intercultural** de Michael Byram (2004) como sustento que implica un reconocimiento de las habilidades de un hablante extranjero de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas, lo que posibilita revelar su esencia hacia una lógica didáctica de conducción de la praxis interactivo-estratégica para intercambios orales más eficientes y autónomos por parte del aprendiz en sus relaciones sociales en el contexto de inmersión de la lengua que aprende, al propiciar que éste vaya adquiriendo niveles cualitativamente superiores de comprensión e interpretación de la dinámica estratégico-comunicativa a la que se enfrenta.

Se asumen, además, los presupuestos de Bachman (1990) y del Marco de Referencia Europeo (2002), de valorar **la comunicación oral como proceso de gestión**, que se sustenta en una dinámica de planificación, ejecución, control y evaluación, los cuales se constituyen en fundamentos del modelo, a partir de que éste toma en cuenta el sistema de relaciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el intercambio oral, lo que significa entender este complejo fenómeno como proceso que comprende actividades de orientación, planificación, conducción y construcción interactiva desde un desarrollo consciente, encaminadas a la consecución de determinados fines orales. Al mismo tiempo, es expresión de un desarrollo flexible y adaptable a la dinámica de la diversidad interactiva, lo que justifica la búsqueda de un modelo estratégico intercultural que se adecue a la realidad del entorno sociocultural y a la variabilidad del proceso didáctico.

En el orden **didáctico** se toma, como punto de partida para definir el proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico, **la teoría del aprendizaje comunicativo** (Engeström, 1987; 1996; 1999; citado por Martínez Lafuente, 2005), basada en la resolución de conflictos derivados de las interacciones de los individuos con su entorno, a partir de los presupuestos del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, y deviene un proceso que evoluciona desde el concepto de la transmisión del conocimiento, al concepto de generar aprendices activos mediante interacciones sociales y negociaciones comunes.

Desde esta orientación y tomando en cuenta las características propias del objeto de estudio, se asume la idea de que el tratamiento didáctico de la comunicación oral en lengua extranjera debe ser abordado desde una óptica que favorezca el desarrollo de un **aprendizaje comunicativo-estratégico**, entendido como el proceso: **1) activo**, caracterizado por la puesta en marcha por el estudiante de una serie de procedimientos que le permitan activar sus mecanismos interactivos y cognitivos; **2) constructivo**, pues las actividades que realizan los estudiantes tienen

como finalidad construir su propio proceso comunicativo desde una perspectiva personal; **3) significativo**, pues el estudiante construye significados, poniendo en relación los saberes nuevos con los ya adquiridos, a partir de tomar en cuenta sus experiencias individuales en el intercambio interactivo intercultural, que le permitan formar una estructura de pensamiento nueva, mucho más trascendente, lo que genera un desarrollo oral autónomo y autorregulado; **4) regulador**, ya que los estudiantes tienen un dominio de diferentes estrategias comunicativas y saben regularlas, condicionarlas y ajustarlas a las situaciones comunicativas o demandas contextuales; **5) desarrollador**, porque se refleja de manera consciente los procedimientos, permitiendo potenciar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo comunicativo; **6) heurístico**, porque brinda la posibilidad de que el aprendiz vaya descubriendo de forma autónoma y consciente su propia dinámica de construcción estratégico-comunicativa desde la reflexión lógica y contradictoria de sus propios procedimientos; **7) sistematizador**, porque favorece un proceso continuo de sucesivos niveles de esencialidad y consolidación de la lógica de construcción y desarrollo oral de las relaciones de intercambio intercultural.

Resulta necesario, por tanto, establecer las relaciones de naturaleza dialéctica que se manifiestan en el proceso, que permitan determinar sus configuraciones, y dimensiones, como expresión de una **dinámica de construcción estratégico-comunicativa** desde la didáctica de las lenguas extranjeras, que revele de manera consciente su naturaleza interpretativa, como aporte significativo de la presente investigación.

MODELO ESTRATÉGICO INTERCULTURAL PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

El presente modelo estratégico intercultural comprende tres dimensiones que son expresión de sus movimientos internos y permiten revelar, a partir de sus relaciones con otras configuraciones, la transformación del proceso. Estas dimensiones son:

- **Dimensión de la comprensión contextual**
- **Dimensión interactiva estratégica**
- **Dimensión interpretativa intercultural**

- **Dimensión de la comprensión contextual**

Llegar a dilucidar esta dimensión del proceso significa explicarla como expresión de su movimiento a partir de las relaciones esenciales que se producen entre sus configuraciones, como procesos intrínsecos. En este caso, se revela:

- **La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la contradicción entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa**

La movilización cognitiva estratégica, como configuración, comprende un proceso interno de adquisición y estimulación cognitiva no sólo del sistema de la lengua para la comunicación, sino también de los recursos para operar y conducir el intercambio de acuerdo con los referentes contextuales que rigen la interacción.

Lo anterior significa que para que se logre el proceso de adquisición cognitiva, es preciso que el docente estimule las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje por parte del alumno, a partir de la potenciación en él de un comportamiento que le facilite dinamizar sus recursos funcionales y estratégicos, de acuerdo con sus esquemas comunicativos previos, para garantizar un proceso que debe reflejar que el buen comunicador-estratega planifica, regula y moviliza sus patrones y su realidad interna.

Durante el proceso didáctico el profesor debe potenciar una dinámica que permita al aprendiz activar sus operaciones mentales para que a partir de ellas, visualice las estrategias comunicativas más apropiadas de acuerdo a la diversidad de situaciones orales a las que se enfrenta, lo que favorece en él un control de sus mecanismos de desarrollo oral, que estimule sus recursos cognitivos y funcionales y orienten al estudiante hacia un nivel de reflexión más consciente acerca de cómo construye su comunicación oral.

En tal sentido se debe valorar la movilización cognitiva estratégica como espacio generador de una dinámica de construcción didáctica que permita al aprendiz **planificar** sus recursos funcionales y estratégicos, a partir de **analizar** a qué obedece la selección estratégica realizada, saber **explicarse** y **argumentar** por qué activa determinadas estrategias comunicativas y no otras, qué mecanismos perceptuales y afectivos están incidiendo en el **control** de su plan estratégico que lo motiva a **elaborar** su dinámica contextual e interactiva desde una dirección específica. Es reflexionar en conjunto sobre la construcción interna de sus recursos para propiciar el intercambio a partir de la búsqueda de las claves que operan en el empleo de sus recursos, que le permitan autodescubrir sus esquemas cognitivos desde la propia concepción y modificación de estos.

Quiere esto decir, que durante esta construcción estratégica que desde una estimulación didáctica desarrolla el estudiante, se produce un proceso de dinamización mucho más consciente, no sólo de sus estructuras y esquemas funcionales para operar satisfactoriamente en el intercambio oral y la interacción intercultural a partir de formular su expresión de la manera más apropiada, reconstruyéndola en caso necesario, sino también, se activan sus estrategias y recursos para la preparación y conducción comunicativa y afectiva, la búsqueda del equilibrio en el desarrollo de la comprensión, expresión e interacción oral, se favorece la motivación para el intercambio, y se estimulan sus potencialidades internas para comprender la dinámica del proceso, lo que se traduce en un dominio y control de sus procesos orales de acuerdo con las previsiones de un plan estratégico con sus posibles modificaciones, desde una toma de conciencia de la realidad contextual y las condiciones en que se desarrolla la interacción.

Se trata de un proceso activo que se orienta en dos direcciones: por un lado, dirigido a estimular los recursos estratégicos necesarios para encauzar la intencionalidad de las acciones hacia un objetivo comunicativo concreto, que opera directamente en los esquemas internos de procesamiento y desarrollo expresivo e interactivo, y potenciar los mecanismos para la exteriorización verbal de forma reflexiva, a partir de desarrollar la lógica de estimulación cognitiva, afectiva, que permita, no sólo su concientización, sino también su cuestionamiento, para lograr niveles de apropiación e interiorización más esenciales, desde el propio proceso de reconstrucción comunicativa, por otro.

La lógica del proceso oral, que se da a través del aprendizaje comunicativo-estratégico y que se concreta en esta configuración de movilización cognitiva estratégica, no existe como función autónoma, sino que es consecuencia del carácter **perceptivo y operacional** del proceso. El primero, al ser expresión de cómo es asimilada y entendida la realidad por parte del aprendiz, a partir de sus esquemas culturales, afectivos y cognitivos; y el segundo, en tanto dinamiza los procedimientos funcionales y estratégicos de acuerdo con sus percepciones, a los que se integra su valor **estructurador**, entendido a partir de los procesos que tienen como objetivo el tratamiento de la información o material presentado, según los esquemas del sistema cognitivo que se aplican para ello, lo que refuerza el reconocimiento de los procesos internos responsables de los reajustes, relaciones y saberes previamente asimilados por el sujeto, como pantallas conceptuales para comprender los hechos, acciones y mensajes recibidos a través de la comunicación.

Por tanto, se trata de un proceso de aprendizaje comunicativo estratégico centrado en el sujeto y su construcción y reconstrucción oral, lo que se traduce en que el docente no puede ignorar o rechazar los saberes que lleva el alumno a las situaciones de comunicación a las que se enfrenta, lo que hace tomar conciencia de que el acto de intercambio comunicativo implica un proceso de elaboración cognitiva constante, en tanto potencia en el alumno su propio funcionamiento comunicativo, su actividad movilizativa de estrategias comunicativas, habilidades interiorizadas, comportamientos y conocimientos generales de las situaciones, interlocutores, temas orales y otros factores contextuales que condicionan su capacidad de predictibilidad, inferencia, análisis y de comprensión y producción de la lengua, para una mayor eficacia comunicativa, que debe ser modelada necesariamente en la práctica docente sistemática.

La movilización cognitiva estratégica, por consiguiente, queda definida, a efectos de la didáctica del aprendizaje comunicativo-estratégico, como la configuración que es expresión del **proceso estratégico y consciente, con carácter perceptual, operacional y estructurador, donde se dinamizan esquemas cognitivos, afectivos y**

operaciones lingüístico-estratégicas, por parte del aprendiz, en función no sólo de la consecución expresiva verbal, sino también de la construcción y reconstrucción de una lógica mental a partir de la situación de comunicación, los factores contextuales y las informaciones vertidas durante el curso del intercambio oral.

Por su parte, la orientación de la contextualización comunicativa en el aprendizaje comunicativo-estratégico implica, en su esencia, una doble actualización: en tanto percepción del uso de la lengua sólo cuando funciona en un contexto, y como guía, a partir de ese contexto, para dirigir y operacionalizar el intercambio oral. Se trata de un proceso que permite una **toma de conciencia sobre las acciones comunicativas**, desde un análisis de los referentes que intervienen en el acto oral, que ofrece nuevas posibilidades de conducir las interacciones entre los hablantes.

Significa esto, que la lengua no se experimenta de forma aislada, sino siempre en relación a un escenario social y a una realidad mental, lo que condiciona construcciones orales caracterizadas por la diversidad, que son el resultado de la multiplicidad de aproximaciones comunicativas que desarrollan los estudiantes en sus usos de la lengua.

Por consiguiente, resulta vital, para la articulación del aprendizaje comunicativo-estratégico desde este proceso de orientación contextualizada, la potenciación en la dinámica, de los procedimientos necesarios para que el aprendiz correlacione y conecte sus procesos de elaboración comunicativa a partir de los vínculos y relaciones objetivas con sus referentes cognitivos, sociales y culturales, lo que se traduce en un proceso formativo que desarrolle la capacidad del estudiante para aprender a encauzar sus intercambios orales y la concepción operativa de los mismos en el marco de las relaciones interculturales.

Esta configuración permite dilucidar en la praxis del aprendizaje comunicativo-estratégico, la vía estratégica para **dirigir las operaciones y procedimientos individuales**, teniendo en cuenta los requerimientos contextuales, en el sentido más amplio del término, en tanto equivale a **ubicar el proceso dentro de las relaciones espacio-temporales y mentales**, donde se combinan, en todo su dinamismo e integración, referentes concretos, observables, y estructuras que sirven como reguladoras y conductoras de la interacción y que operan en los contextos internos.

Orientar la contextualización comunicativa significa propiciar en el estudiante la capacidad de implicarse contextualmente a partir de una situacionalidad objetivo-subjetiva, mucho más trascendente, en tanto significa ir asumiendo los intercambios orales desde una perspectiva más consciente de la diversidad interactiva que los condicionan y caracterizan, a través de la búsqueda de sucesivas vías de adaptación e inserción en un proceso de interrelación constante entre los contextos mentales, aportados por los sujetos implicados en la intervención, y los contextos externos, que rodean y condicionan las relaciones, lo que les permite ir descubriendo en ambos entornos, los datos y claves necesarias para ubicarse en ellos y desde ellos, en una dinámica que genera el tránsito hacia un nivel comunicativo más esencial, para orientar al hablante en la comprensión del contexto en toda su dimensión.

De esta forma, el aprendiz estará en mejores condiciones para enfrentar la diversidad interactiva, generadora de conflictos, a partir de desarrollar su capacidad personal de adaptación en el intercambio intercultural a través de una relación didáctica que opera en unidad, sobre la base de activar y orientar los contextos mentales de acuerdo con la variabilidad de situaciones de comunicación en las que se ve inmerso, desde un reconocimiento de los parámetros que rigen y condicionan los contextos orales y que determinan sus procesos internos.

A partir de revelar los nexos de esta configuración de **orientación de la contextualización comunicativa**, se puede definir la misma, como el **proceso que posibilita situar y articular de forma consciente las operaciones orales y acciones individuales de los hablantes en el intercambio comunicativo, a partir de reconocer y ubicar los referentes aportados por los contextos internos y externos que condicionan el acto oral.**

La relación dialéctica entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa es expresión de su carácter contradictorio, en tanto procesos que se oponen y, a la vez, se complementan. La oposición está dada, en lo movilizador, al ser expresión de una operación procesal, lógica y consciente, llevada a cabo por el aprendiz, signada a partir del conocimiento racional, consecuencia de un proceso

que activa sus estructuras cognitivas, afectivas y esquemas perceptuales previos adquiridos a lo largo de su devenir; y en lo orientador, el estar encaminada a encauzar los vínculos y relaciones entre los esquemas y representaciones individuales y los factores ajenos al sistema de la lengua, lo que implica que se asuma como acción procedimental para la transformación y el cambio comunicativo.

La interrelación dialéctica entre ellas tiene un carácter contradictorio, puesto de manifiesto en la unidad indisoluble entre ambas: allí donde la orientación de la contextualización comunicativa tiene lugar, es debido a la movilización de los esquemas cognitivos y afectivos, estructuras funcionales de la lengua y de una lógica estratégica; la movilización cognitiva estratégica supone todo un proceso de orientación, pues la lógica mental que estimula los patrones estratégicos y funcionales individuales sólo se completa en integración con el proceso de orientación de la comunicación a partir de sus relaciones contextuales.

Es decir, no basta con que el estudiante **movilice**, en el plano individual, sus estructuras cognitivas, afectivas y operaciones lingüístico-estratégicas para operar, percibir y conducir sus intervenciones orales de acuerdo con la diversidad de situaciones comunicativas, sino que precisa **orientar** ese proceso movilizador a partir de articular y situar los presupuestos y relaciones contextuales y mentales aportados por la realidad social e individual que matiza dicha interacción. De ahí su complementación como par dialéctico.

Esta contradicción dialéctica se sintetiza en la **sistematización de la comprensión contextual**, como configuración de orden superior, que va adquiriendo, a partir de las relaciones entre la movilización y la orientación, un nivel cualitativamente superior de interpretación del objeto, para dar lugar a una cualidad de **comprensibilidad comunicativa**, la cual emerge de esta **dimensión de comprensión contextual**.

A su vez, esta categoría síntesis es expresión de otro movimiento del proceso que, a través de la **dimensión interactiva estratégica**, expresa la relación entre la **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural**.

- **Dimensión interactiva estratégica**

- Esta dimensión es expresión del movimiento que se produce desde la **sistematización de la comprensión contextual, como síntesis configuracional, de la relación entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural**

La visión general sobre la comunicación contextualizada que se va revelando a través de la sistematización de la comprensión, efectuada por el aprendiz, y que se realiza en un plano individual, a partir de movilizar los referentes cognitivos y funcionales de la lengua y las acciones desarrolladas por él, para orientarse de acuerdo con los parámetros situacionales y contextuales que operan en el intercambio oral, no resultan suficientes si no se toma en cuenta un sistema de relaciones e interacciones sociales que se establecen entre los sujetos implicados, lo que condiciona un movimiento del proceso orientado hacia la gestión comunicativa, y hace énfasis en el carácter estratégico del mismo.

En tal sentido, hay que tener en cuenta que los vínculos comunicativos que se producen entre los hablantes de una lengua extranjera implican un proceso de interactividad y cooperación constante, que no se reducen sólo a presuponer una disposición positiva de los interlocutores para la realización oral, sino que significan una postura mucho más trascendente, en tanto generan y desarrollan las bases para el intercambio, pues comprende los procesos de planeamiento, conducción, seguimiento y evaluación de un conjunto de decisiones y acciones, para buscar la solución de distintos problemas interactivos que puedan presentarse y, al mismo tiempo, lograr determinados objetivos comunicativos.

Lo anterior se traduce en reconocer la comunicación oral como proceso que puede ser gestionado por los estudiantes, en tanto proceso flexible y variable, sujeto a un desarrollo dinámico, a partir de operar en una realidad cambiante y en una diversidad situacional e intercultural, que condiciona la dinámica de los intercambios orales. Se trata de un proceso que de modo **consciente** se desarrolla a través del amplio **sistema de relaciones e**

interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a **crear** las condiciones necesarias para estimular el intercambio entre los hablantes, **desarrollar** los procedimientos para organizar la lógica de construcción comunicativa de acuerdo con los contextos donde tiene lugar la interacción, y **preservar** un clima favorable para la comunicación intercultural.

Para ello se requiere que en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo-estratégico se favorezcan las condiciones necesarias para valorar el carácter intencional del intercambio oral, no sólo desde la definición consciente de aquellos aspectos de la realidad interactiva considerados comunicativamente relevantes de acuerdo con las situaciones comunicativas, sino tomando en cuenta el reconocimiento reflexivo de la acción comunicativa desde su intencionalidad, dentro de la propia lógica de construcción comunicativa.

La **proyección de la intencionalidad estratégica**, como configuración dentro de la dinámica del proceso, implica planificar, seleccionar, y estructurar los medios necesarios por parte del estudiante para alcanzar sus fines comunicativos y llevar a cabo negociaciones importantes para el logro de este propósito. De esta forma, se propicia su **función retroalimentadora**, en tanto deviene un proceso transformador estratégico de las acciones orales del alumno, a partir de valorar la efectividad de las mismas.

Por tal motivo, el aprendizaje comunicativo-estratégico debe estimular un proceso consciente de toma de decisiones en una dialéctica que opere desde el qué al cómo y del cómo al qué, en tanto sea capaz de estimular en el aprendiz, la reflexión activa y consciente sobre qué decir y cómo decirlo, de acuerdo con los propósitos que persigue al interpretar y enunciar los mensajes durante la interacción, al tiempo que le permita reorientar, en la misma medida, su desarrollo oral a partir del cómo lo dijo hacia una reconstrucción del qué. Deviene, por tanto, un proceso constante de orientación, control y valoración que funciona como **regulador** de las acciones comunicativas y la conducta de los participantes durante el intercambio intercultural, signado por el carácter estratégico que rige sus comportamientos verbales y sus acciones.

Es necesario, en consecuencia, que el docente favorezca en los estudiantes la necesidad de proyectar la intencionalidad como proceso sistemático e imprescindible para el logro de una comunicación más eficiente, propiciando durante el proceso de aprendizaje, las condiciones necesarias para discutir estratégicamente la efectividad de los procedimientos utilizados para conseguir sus objetivos orales, a partir de generar un desarrollo que posibilite al aprendiz la construcción reflexiva y analítica de su intencionalidad, de acuerdo con sus propósitos orales y estratégicos y con los factores que rigen y condicionan las situaciones de intercambio oral.

En resumen, **la proyección de la intencionalidad estratégica** se traduce en la configuración que es expresión de un **proceso retroalimentador y regulador que permite al estudiante dirigir, controlar, valorar, comprobar y reorientar, a partir de la reflexión estratégica, los medios y procedimientos necesarios para alcanzar sus propósitos comunicativos, durante el intercambio intercultural.**

En la misma medida que el alumno valora la efectividad de sus acciones intencionales durante la interacción oral, se ve precisado a establecer y propiciar las relaciones comunicativas entre los sujetos implicados en los contactos interculturales. Quiere decir esto que, dentro de la dinámica del proceso, la dimensión interactiva estratégica sólo es complementada a partir de la relación que se establece entre la intencionalidad de las acciones con la configuración de **gestión de la cooperación intercultural.**

Significa que a la capacidad de los hablantes para planificar, construir y emitir sus mensajes se debe integrar la capacidad para gestionar la cooperación con el interlocutor, en tanto implica la necesidad de tener en cuenta al otro en diversos sentidos, valorando las condiciones de reciprocidad y colaboración impuestas por la dinámica de la comunicación intercultural, desde la planificación y ejecución de una lógica y racionalidad interactiva, devenida actividad transaccional y negociadora que, desde la propia cooperación con el interlocutor, permita la construcción personal del acto oral y, en esa misma medida, ir reconstruyendo y modificando las estrategias de intercambio para garantizar la cooperación con el otro.

Para que el aprendiz consiga el objetivo de transmitir su intención comunicativa del modo más eficaz posible resulta necesario no sólo un conocimiento del contexto exacto en que se realizará la interacción, lo que remite a su capacidad de orientación en los contextos internos y externos, sino también desarrollar sus potencialidades para diseñar y transmitir dicha intencionalidad, de modo que sea interpretada correctamente en ese contexto, lo que condiciona la **planificación** de la interacción.

Al mismo tiempo, precisa **organizar** las intervenciones, activando, además de su capacidad de emisión, sus potencialidades para la interpretación sólo en función de ese contexto, que le permita valorar y reorientar los intercambios para propiciar su **ejecución**, creando las condiciones para dar solución a los posibles problemas y malentendidos que puedan surgir durante el curso de la relación interactiva, brindando la posibilidad de analizar y comprobar el desarrollo del proceso, a través de un comportamiento activo con respecto a qué aspectos se constituyen en conocimiento mutuo y cuáles no, para conseguir ser informativo y hacer aportaciones relevantes, sin caer en repeticiones, aburrir, o correr el riesgo de no ser entendidos, lo que implica un **control** constante de la efectividad de la cooperación y una construcción conjunta del intercambio y el discurso.

Quiere decir esto que la necesidad de tomar en cuenta al otro en el intercambio intercultural debe trascender la simple actividad negociadora y transaccional, que estimula los mecanismos interactivos, hacia un redimensionamiento de la misma como proceso de gestión, que permita dar cuenta de los procedimientos a desarrollar por el estudiante para ver cumplidas sus **expectativas** iniciales al participar en la comunicación y dar solución a un problema; ser **efectivo**, a partir de obtener el resultado esperado en la interacción, de acuerdo con sus objetivos; hacer un uso **adecuado** de los contenidos comunicativo-estratégicos necesarios para el logro de su propósito, recurriendo a los medios para ello, lo que destaca la **validez** del proceso.

Hablar en términos de gestión de la cooperación intercultural, desde una visión interactiva, implica **dotar** a la **interactividad** de un sentido de valor trascendente, en tanto esta configuración, como proceso, contiene en sí mismo, su propia dinámica estratégica interna que posibilita la construcción operativa de la cooperación, desde una apertura que valore los condicionamientos situacionalmente determinados durante el intercambio oral, **valorar estratégicamente** las características del entorno interno y externo que rige el proceso oral, **establecer las relaciones con el entorno**, y **orientar** la cooperación a partir de la identificación de roles y la participación de los sujetos implicados en la interacción, **construyendo** la relación de intercambio a partir de favorecer el vínculo social y la afectividad entre los participantes con **procedimientos concretos** para el logro de tales propósitos, en un proceso constante de reorientación en caso necesario.

Es decir, significa que el aprendiz se convierta en el propio gestor de su proceso comunicativo, de forma consciente, flexibilizándolo y adaptándolo, de acuerdo con la evolución que se opera en la dinámica de desarrollo interactivo, lo que le permite la construcción de su propia estrategia de gestión cooperativa, a partir de reconocer y comprender las características específicas de cada situación oral, sobre la base de su elaboración y organización lógica.

A partir de estos rasgos, que caracterizan esta configuración, es posible entender la **gestión de la cooperación intercultural** como aquel **proceso que, de modo consciente, se desarrolla a través de un sistema de relaciones e interacciones cooperativas que se establecen entre los sujetos implicados en el intercambio intercultural dirigido a promover la negociación interactiva a partir de planificar, conducir y controlar las decisiones y acciones para dar solución a las dificultades, favorecer la afectividad, construir el discurso conjunto y lograr los objetivos comunicativos propuestos.**

La gestión de la cooperación intercultural tiene que ser interpretada en íntima relación con la proyección de la intencionalidad estratégica, como procesos que se dan en unidad dialéctica. La intencionalidad de la comunicación implica proyectar conscientemente el propósito real de lo que se dice y la manera en que se dice, lo que permite adaptar la conversación a la índole del intercambio verbal en que participan los hablantes, y esto, a la vez que estimula la gestión de la cooperación a partir de propiciar la interacción en el marco intercultural, y encauzar este

proceso, se opone a él, cuando dicha gestión no cumple con todas sus funciones de acuerdo con los propósitos que se persiguen con el vínculo oral.

Por tanto, un proceso de gestión de la cooperación que no conlleve en sí la intencionalidad comunicativa estratégica puede conducir a resultados contraproducentes a la misma gestión. No basta con que el estudiante analice y reflexione, de forma individual, sobre el objetivo que pretende con el intercambio oral, y los procedimientos utilizados para elaborar, movilizar, y redefinir sus estructuras funcionales y cognitivas, con vistas a lograrlo, sin que esto conlleve gestionar el proceso hacia el establecimiento y mantenimiento de relaciones de implicación social y afectiva entre los participantes en la comunicación. Al mismo tiempo, el vínculo comunicativo intercultural desde un proceso de negociación de significados y sentidos que se produce entre los sujetos en contacto, remite inevitablemente a una reorientación y redefinición de la intencionalidad comunicativa a partir de las exigencias de dicha cooperación.

Quiere decir lo anterior, que un proceso de comunicación intercultural en el que la gestión de la cooperación no sea orientada dinámicamente a partir de una intencionalidad de sus objetivos comunicativos, puede llegar a resultados inoperantes para el intercambio y la efectividad del proceso, lo que limita la autonomía del alumno y reduce su sistematización de la comprensión del contexto donde se desarrolla la acción oral. Por eso, ambas categorías se condicionan, a la vez que se excluyen mutuamente, como pares dialécticos.

La relación entre ambas configuraciones tiene su síntesis en la **sistematización de la comprensión contextual**, como un proceso más esencial, que revela esta **dimensión interactiva estratégica**, lo que deviene una cualidad de **interactividad estratégica**. La sistematización de la comprensión contextual comunicativa, por tanto, en su relación con otras configuraciones, es expresión de los movimientos y transformaciones del proceso, a través de las dos dimensiones explicadas: **la comprensión contextual** y **la interactiva estratégica**.

La comprensión, como proceso cognitivo de alto nivel, es valorada como proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se relaciona con otra existente en la memoria, lo que condiciona los mecanismos de análisis, búsqueda, activación y ajuste entre las diversas fuentes de información, entendida en términos de procesamiento.

En relación con lo anterior, comprender el contexto comunicativo en términos interculturales significa entenderlo en todo su dinamismo, en un proceso de construcción de significados y sentidos, de acuerdo con las normas que rigen los intercambios orales y las condiciones que envuelven a los hablantes y sus contextos. Se trata que el estudiante sea capaz de implicarse y reconocer la existencia de patrones diferentes a los suyos, que necesita comprender para poder operar de forma efectiva en la nueva realidad, a partir de encauzar y activar sus referentes y los referentes que tipifican las relaciones en las que se verá inmerso.

Por consiguiente, se hace necesario sistematizar esta comprensión contextual a efectos didácticos, en tanto se constituya en expresión de un grado de esencialidad de orden superior, que **tome como base tanto la acción oral de los sujetos como el saber sobre esta acción oral, que deviene punto de partida del proceso de sistematización**. Esta práctica de "hacer y saber hacer" que le antecede al mencionado proceso, como saberes contextuales comprendidos y reconocidos inicialmente por el aprendiz, en su interacción con los presupuestos de otra lengua y cultura, son recuperados, analizados y recontextualizados a través de la sistematización de dicha comprensión.

Este proceso se desarrolla a partir de una toma de conciencia por parte del estudiante no sólo de sus decisiones con relación a sus acciones intencionales y objetivos comunicativos, desde una valoración de su conducta a seguir de acuerdo con un propósito determinado, sino también orientado hacia un proceso, dirigido y meditado, que permita proyectar la planificación, control, y construcción de intercambios y negociaciones más eficaces, para favorecer la interactividad desde los presupuestos de la interculturalidad.

Sistematizar significa, entonces, **revelar una lógica procesal**, que permite al estudiante, en una consecutividad de la comprensión contextual, ser capaz de explorar la gama de posibilidades que utiliza para desarrollar este proceso, a partir de orientarse y activar sus referentes cognitivos y estratégicos, para contribuir a generar un proceso no sólo de ejecución y autocontrol, sino también de reevaluación y reconstrucción expresiva y conductual y de gestión cooperativa de la comunicación, con todas las implicaciones internas y externas que ésta encierra para la comprensión contextual.

En tal sentido, la labor del estudiante será construir la sistematización de la comprensión, a través de potenciar los recursos necesarios para ello, que estimulados por la labor del docente, garanticen un proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico que permita hacer **visible** la construcción de significados y sentidos de los hablantes, para que puedan ser confrontados y recuperados en un nivel superior de análisis y acercamiento al proceso, a partir de reflexiones y valoraciones más organizadas del mismo.

La sistematización de la comprensión contextual se determina por **la visión general sobre la comunicación contextualizada**, adquirida por el estudiante durante el proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico, a partir de aplicar sus potencialidades orales y capacidades cognitivas, de orientación contextual, de dirigir la intencionalidad, y de negociación interactiva. De esta forma, se van revelando, gradualmente, nuevos niveles de enriquecimiento, que a la vez que son potenciados, devienen dinamizadores de la disposición mental del aprendiz hacia la cooperación y el análisis, orientado a niveles más profundos de esencialidad en la construcción de la comunicación a través de una lógica estratégica, que sustente las bases iniciales para el tránsito hacia una nueva dimensión de interpretación de la realidad del proceso oral.

Este proceso de sistematización tiene un carácter **reflexivo, ordenador y retroalimentador**, en tanto pretende organizar y aplicar lo que ha sido la marcha del proceso de comprensión del contexto comunicativo, buscando, en la explicación de su dinámica, las razones que propician que la reflexión y el análisis se produzca de una forma y no de otra, intentando dilucidar el significado y el sentido que tiene dicha comprensión contextual para el estudiante, lo que se traduce en una generación cognitiva constante, como un primer momento de acercamiento al proceso oral, desde sus experiencias de intervención y asunción de la realidad comunicativa.

Sistematizar la comprensión contextual implica investigar, e investigar implica pensar y comprender la realidad oral y experiencial en la que se inserta el aprendiz, a partir de la explicación consciente de la misma, lo que significa generalizar esta reconstrucción reflexiva en el contexto de interacción comunicativa. Esto se traduce en producir saberes desde el contexto y sobre él, desde construir y nutrir estos saberes en y desde la acción comunicativa, teniendo en cuenta las visiones perceptuales, la realidad de la situación oral donde se efectúa el intercambio, y las relaciones de cooperación entre los sujetos que en ella participan, como la base objetiva desde donde es posible sistematizar la comprensión.

Por consiguiente, sistematizar las prácticas reales experiencialmente significativas para el estudiante, deviene un esfuerzo consciente por captar y reflexionar acerca de los significados y sentidos de las acciones comunicativas experimentadas por ellos y sus efectos, como "lecturas" organizadas a partir de sus patrones culturales y vivenciales y las relaciones de acercamiento, orientación y cooperación en el entorno, para volver a él, en un desarrollo en espiral que dé lugar a nuevos niveles de comprensión contextual y permitan aplicar y explicar nuevas "lecturas" desde una visión más enriquecida del proceso de comprensión, donde la reflexión deviene una forma de tratar los problemas prácticos y enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en sus acciones y las previsiones que tenían sobre ellas.

Se trata de estimular una dinámica de "cuestionamiento de la comprensión contextualizada", entendida en términos de confrontar la explicación y reflexión sobre la práctica oral y experiencial del estudiante, en un proceso retroalimentador y transformador que estimula la recuperación, el análisis y la gestión de la comprensión contextual comunicativa, como expresión de un proceso superior de desarrollo que, de forma organizada, permita transitar hacia un nivel superior, esencial y diferente, de interpretación de la comunicación estratégica intercultural, con mayor eficacia.

En resumen, **sistematizar la comprensión contextual**, como configuración de orden superior se entiende como **proceso reflexivo, ordenador y retroalimentador que permite la consecutividad de la comprensión comunicativa contextualizada del estudiante, en una lógica procesal, posibilitadora de una visión general y consciente a partir de confrontar su percepción y orientación contextual sobre la praxis oral, movilizar sus recursos cognitivos, proyectar su intencionalidad estratégica y gestionar la cooperación intercultural durante la construcción estratégico-comunicativa.**

La sistematización de la comprensión contextual, como síntesis de las relaciones que entre las configuraciones de movilización estratégica cognitiva, en contradicción dialéctica con la orientación de la contextualización comunicativa, y la relación que entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural se establece, es expresión de dos movimientos del proceso y lo conducen hacia dos cualidades trascendentes, que lo proyectan hacia dos nuevas dimensiones que se desarrollan en una integralidad: la **dimensión de comprensión contextual** y la **dimensión interactiva estratégica**. (Gráfico 3)

Ambas dimensiones, como expresiones de la transformación del proceso, a la vez que se constituyen en manifestación de las relaciones entre las referidas configuraciones, permiten desarrollar las capacidades cognoscitivas de reflexión, crítica y valoración, por parte de los estudiantes para transformar la realidad de sus intercambios interculturales, como protagonistas activos, generadores y sistematizadores de la comprensión de sus acciones comunicativas.

- **Dimensión interpretativa intercultural**
 - **La relación dialéctica que entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural se establece, da lugar a otro movimiento del proceso, a partir de profundizar en nuevas relaciones, que se sintetizan en la configuración de relativización de la interpretación intercultural**

La función retroalimentadora que caracteriza la proyección de la intencionalidad como proceso, no se reduce sólo a una lógica de adaptación a partir de ir comprobando la efectividad o no de los mecanismos utilizados para el logro de los propósitos durante la interacción, sino que, a su vez, **deviene un proceso interpretativo para analizar las conductas y comportamientos de los participantes en la intervención.**

Esta perspectiva conduce a una dimensión de orden superior que trasciende los niveles de sistematización de la comprensión general de las situaciones comunicativas e implica una transformación de los patrones y concepciones mentales que han sido activados por los aprendices durante el proceso movilizador estratégico, a partir de una posición cualitativamente superior de acercamiento al acto oral sobre la base de una **nueva proyección de la intencionalidad** de y por los propios sujetos involucrados en la interacción.

Esta configuración se constituye en expresión de una cualidad que adquiere en la interculturalidad, como principio normativo que rige los procesos sociales y orienta los individuales, su reafirmación desde una óptica cualitativamente superior, en tanto implica una reevaluación constante, por parte del alumno, de las situaciones orales, acontecimientos comunicativo-culturales y procesos conductuales y actuaciones verbales que permiten **generar espacios de construcción de significados y sentidos desde la interpretación de los propósitos estratégicos** gestionados desde su contexto.

Significa, por consiguiente, asumir la intencionalidad estratégica a partir de **comprobar** desde el propio proceso de reorientación de los propósitos que se pretenden al efectuar un acto comunicativo, **el sentido que tienen las cosas para los sujetos implicados desde sus propios patrones culturales y experiencias individuales**. Es decir, se trata de concebir los cambios y reajustes en los procedimientos verbales y conductuales de los participantes de acuerdo con los parámetros, normas y vivencias contextuales, lo que propicia **la interpretación de la realidad oral y el enriquecimiento de las relaciones de intercambio intercultural.**

En resumen, la **proyección de la intencionalidad estratégica**, desde otra dimensión, **representa un reconocimiento de la diversidad situacional e individual** en un esfuerzo por valorarla en toda su complejidad, lo que expresa la necesidad de desarrollar en el estudiante su capacidad de discernir esta heterogeneidad interactiva en la cual se verá implicado en sus contactos interculturales, como sustento para modificar su actuación comunicativa, con el objetivo de que sus intervenciones resulten relevantes.

Sin embargo, no basta con que el alumno asuma la variabilidad interactiva como parte esencial de una realidad que no le resulta ajena en tanto él también es parte de ella y que, le permita hacer los reajustes y comprobaciones que se precisan, para orientar la efectividad del proceso de intercambio oral, sino que resulta imprescindible un reconocimiento de la necesidad de la integración intercultural desde el propio proceso de gestión cooperativa.

No se trata de procesos que ocurren en una linealidad, sino en una integración dialéctica, como contradicción que expresa otras relaciones: la proyección de la intencionalidad estratégica, en tanto reconstruye y reconduce la evolución del intercambio oral, de acuerdo con la diversidad que lo caracteriza, demanda de la gestión de la cooperación las posibilidades de dirigir el proceso comunicativo hacia la integración intercultural, que debe matizar las relaciones dialógicas entre los hablantes de diferentes sistemas socioculturales. Al mismo tiempo, gestionar la cooperación orientándola hacia un proceso de integración, implica necesariamente, reconocer en la diversidad las propias herramientas para evaluar y reconducir los procedimientos que apuesten por la integralidad.

Gestionar en términos interculturales, significa la asunción de la diversidad interactiva de los contactos en un nivel más trascendente y cualitativamente superior de interpretación de los hechos y situaciones desde una dinámica que opere entre lo individual y lo social, en tanto, se propicia una relación de reajustes y reacomodos de la lógica de construcción de los intercambios evaluados a partir de la negociación, lo que implica considerar a los sujetos que participan en el proceso en términos de cooperación, y esto se traduce en favorecer la interacción sociocultural desde la perspectiva de establecer un acuerdo básico entre los interlocutores estimulando su disposición para la comunicación intercultural.

De ahí que la sistematización de la comprensión contextual no resulte categoría suficiente para dar respuesta a la contradicción que desde este par dialéctico se genera en términos interculturales, en tanto deviene un nuevo movimiento del proceso que no se determina por aplicar visiones generales de la realidad de los fenómenos, hechos culturales y situacionales que intervienen en el intercambio comunicativo, a partir de generar sólo una dinámica de confrontación reflexiva de cómo el estudiante **comprende** su práctica oral y experiencial como expresión de la significatividad de éstas, sino que debe transitar a un nivel cualitativamente superior de apropiación y aprehensión del proceso en una dimensión interpretativa intercultural que tenga en la configuración de **relativización de la interpretación intercultural** su cualidad sintetizadora, como un nuevo nivel de esencialidad.

Por consiguiente, relativizar, desde el punto de vista de la didáctica comunicativa estratégica, implica flexibilizar en el estudiante su comprensión sistematizada de los procesos orales desde una visión explicativa que reflexione sobre la realidad experiencial y las situaciones y factores contextuales e individuales hacia un razonamiento más meditado y completo que le permita interpretar **el sentido de la totalidad de la praxis sociocultural**, a partir del significado que ésta asume de acuerdo con posibles variantes espacio-temporales y multifactoriales que la condicionan, en una dimensión mucho más gestionada de la propia interpretación.

Se trata de un proceso constructivo y hermenéutico que se desarrolla no a partir de una linealidad, sino desde una lógica ascendente en espiral, de avances y zigzagueos, donde el alumno va gestionando su razonamiento a través de explicaciones, argumentos y acciones concretas para dirigir su lógica de construcción que le permita convencerse de la coherencia de su desarrollo, en una dialéctica que permita transitar desde una comprensibilidad del proceso oral, sistematizada en términos de acercamiento general y de confrontación explicativa, hacia una interpretación estratégica, menos absoluta, que favorezca relativizar la realidad de los fenómenos interculturales y su asunción crítica de los mismos a partir de sus particularidades, y posibilite, desde esta relativización interpretativa particular y gestionada, enriquecer la perspectiva general de sistematización de la comprensión contextual, como procesos en integración.

Desde esta categoría sintetizadora, expresión de un nivel de esencialidad en la transformación del objeto, es posible lograr un proceso más trascendente, que permite profundizar en su **esencia didáctica intercultural** en tanto es dinamizadora de las relaciones de naturaleza intercultural que matizan el carácter de los encuentros contextuales que se establecen entre los sujetos implicados en el proceso, lo que se relaciona con la significatividad que adquiere para el alumno convertirse en gestor de la propia interpretación de las experiencias que para él tienen un significado o han motivado conflictos en la interacción, para dar paso a nuevos niveles interpretativos de esas experiencias desde posiciones menos absolutas, que le ofrezcan los recursos para gestionar su propia relativización de los procesos y situaciones orales en el contexto de intercambio.

Relativizar la interpretación intercultural deviene, por tanto, un proceso de valoración y reconocimiento de la diversidad cultural, social e individual en el intercambio comunicativo, lo que supone adaptar estratégicamente los patrones cognitivos, afectivos y perceptuales de acuerdo con la variabilidad de situaciones orales en una posición de mayor tolerancia interactiva y respeto a la heterogeneidad, que permita al estudiante, modificar, regular y evaluar su comprensión general de los procesos y fenómenos generados en la comunicación para trascender a una dimensión que flexibilice no sólo la dinámica de los contactos, sino también la perspectiva interpretativa de ellos, al ser consecuentes con la esencia relativa de los procesos de intercambio intercultural.

Esta **relativización interpretativa de la comunicación** desde bases estratégicas y culturales es consecuente, por consiguiente, con la idea de la diversidad interactiva de los contactos orales, lo que supone propiciar en el estudiante la asunción de una postura más flexible, y a la vez, más reflexiva, para que la diversidad sea el vínculo hacia la integración intercultural, lo que significa potenciar en ellos sus capacidades para valorar la interculturalidad como asunción positiva de las situaciones conflictivas y variables en la que se encuentran inmersos en sus intercambios con el contexto y promueva, desde la propia búsqueda de nuevas interpretaciones acerca de los intercambios comunicativos y la realidad cultural, la clave esencial para gestionar su propio proceso comunicativo.

Lo anterior implica un trabajo de indagación y distanciamiento de su propia cultura y de los esquemas individuales aprehendidos a partir de la cultura de acogida, por medio de una postura relativizadora de interpretación y comparación de los valores, hechos, individuos y situaciones culturales propias, interiorizadas o asumidas, con respecto a otras posibilidades vivenciadas desde su cultura o dentro de la propia cultura meta, que no son únicas, y mucho menos absolutas y generales, lo que posibilita encaminar la práctica comunicativa hacia el fomento de la **autonomía interpretativa** desde una perspectiva más consciente y orgánica del análisis y la reflexión intercultural.

La **interpretación**, en consecuencia, deviene valor trascendente en esta dimensión pues alcanza en ella su máxima expresión como cualidad esencial, en tanto es en sí misma síntesis de un nivel de mayor esencialidad en el razonamiento y generadora, a la vez, de nuevos procesos de interpretación a partir del análisis meditado y profundo de la diversidad desde presupuestos alejados de la generalidad y más cercanos al carácter relativo que la condiciona, en un tránsito hacia la integración. Significa una asunción hermenéutica que reconozca en las relaciones entre el sentido de la totalidad de los múltiples factores que caracterizan los intercambios y situaciones orales donde están inmersos los hablantes, y la praxis intercultural e interactiva generada por ellos en sus intervenciones, el sustento que **desarrolla** y, al mismo tiempo, **transforma** el propio proceso comunicativo.

Quiere decir esto que interpretar relativizadamente, como espacio constructivo y cognitivo, trasciende a un proceso hermenéutico de connotaciones más profundas que no se simplifica a comprender las situaciones y procesos comunicativos por parte del aprendiz a partir de hipótesis, de sensaciones, de conocimientos, que pueden resultar, en ocasiones, incompletos o estereotipados, lo que puede conducir a generalizaciones, a poner etiquetas a una situación interactiva o acontecimiento comunicativo-cultural, sino que implica dar el salto hacia un nivel más esencial de interpretación dirigida a una funcionalidad menos esquemática y global, pues requiere de una sensibilización al reconocimiento de la diversidad en toda su expresión, y una flexibilización más consciente de sus asunciones del contexto, proyectada hacia acercamientos paulatinos a los procesos y sus circunstancias desde miradas cada vez más abiertas a la interculturalidad como fenómeno que propicia relaciones de integración.

Es decir, se asume la **relativización de la interpretación intercultural** como proceso consciente que reconoce en la interpretación estratégica la clave esencial para que el alumno flexibilice sus patrones cognitivos, atendiendo al respeto por la diversidad interactiva y sociocultural a partir de una construcción dinámica, desarrolladora y transformadora de la sistematización de la comprensión contextual, que determinada por la **relatividad** de los intercambios, situaciones y relaciones entre sujetos, implique una asunción de la **integración intercultural**.

La sistematización de la comprensión contextual y la relativización de la interpretación intercultural, como niveles de esencialidad en la construcción del objeto, devienen una contradicción dialéctica: el proceso de sistematización de la comprensión contextual es síntesis que genera la aparición de un nuevo momento necesario en el movimiento del objeto, dado en la relativización de la interpretación intercultural, la cual permite alcanzar un mayor nivel de consolidación y desarrollo en la sistematización de la comprensión contextual en tanto en estos dos procesos de síntesis se establece una relación conexas.

La interpretación relativizada de los hechos y situaciones interculturales necesita de una sistematización de la comprensión contextual como proceso generador, desde la propia comprensión del contexto comunicativo, de nuevas relaciones que permiten una continuidad de la visión generalizada asumida desde lo cognitivo, lo intencional, lo contextual y la gestión del proceso mismo. Al mismo tiempo, las interpretaciones que se van asumiendo en esta construcción oral flexible, resultan generadoras de nuevos momentos de sistematización de la comprensión hacia niveles de esencia cualitativamente superiores en la reafirmación general del comportamiento del proceso, lo que conduce a un movimiento cíclico y progresivo.

Este modelo estratégico intercultural propuesto se articula en tres dimensiones que devienen expresión del movimiento interno del proceso de construcción de las estrategias comunicativas a partir de las relaciones que se establecen entre las configuraciones y que se concretan en: **dimensión de la comprensión contextual**, la cual es resultado de la relación dialéctica que se establece entre la **movilización cognitiva estratégica**, como cualidad dinamizadora de los esquemas cognitivos y operaciones funcionales y estratégicas del aprendiz en función de su construcción lógico mental y la **orientación de la contextualización comunicativa**, como proceso que permite ubicar y articular el intercambio desde el reconocimiento contextual. Estos procesos, tienen en la **sistematización de la comprensión contextual**, la configuración síntesis que adquiere un nivel cualitativamente superior de comprensión e interpretación del proceso. Este movimiento, desde esta tríada, es expresión de una cualidad trascendente de **comprensibilidad contextual**.

Otra dimensión del proceso, como resultado de un nuevo movimiento del mismo tiene lugar, a su vez, en esta categoría sintetizadora de **sistematización de la comprensión contextual** a partir de la relación que se establece entre la **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural**. Esta relación dialéctica opera desde el reconocimiento de las interacciones sociales como espacio de construcción de significados y sentidos para los estudiantes. La proyección de la intencionalidad estratégica, desde esta dimensión, es expresión de los procesos de reajustes y análisis en función de orientar la comunicación hacia la efectividad de sus objetivos, y la gestión, como su par contradictorio, expresa un proceso negociador y socializador que dirige la construcción interactiva favoreciendo la cooperación. Esta relación, desde la **dimensión interactiva estratégica**, conduce a una nueva cualidad de **interactividad estratégica** del proceso.

La **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural** desde otras relaciones internas, abordadas en términos de relaciones interculturales, conducen a una nueva **dimensión interpretativa intercultural** que alcanza en la **relativización de la interpretación intercultural** su síntesis para, desde una cualidad superior de **interpretación intercultural**, ser expresión de una profundización interpretativa, relativa, flexible y trascendente, que favorezca un desarrollo didáctico del aprendiz mucho más funcional y coherente para el intercambio oral en el marco intercultural.

La **comprensibilidad contextual**, la **interactividad estratégica** y la **interpretación intercultural** devienen cualidades que son expresiones de una **construcción estratégica intercultural** del objeto transformado, que

funcionan en una **integralidad** y no en una sucesión temporal y en un desarrollo que transcurre en espiral, en el que los procesos de construcción comunicativa se construyen en síntesis sucesivas de interpretación del objeto, y a la vez, generadores de nuevas síntesis cualitativamente superiores.

Estos movimientos que se desarrollan en el objeto devienen expresión de un desarrollo más trascendente de entender el proceso como movimientos internos en integración que generan niveles de esencialidad en el objeto y sucesivas transformaciones en los sujetos implicados, en tanto durante la dinámica, éstos van alcanzando de manera continua niveles más profundos de síntesis reflexivas que les permiten construir la comunicación estratégica a partir de estadios de comprensión, interacción e interpretación del objeto que no se dan de manera lineal, sino en una compleja integralidad, pues no pueden coexistir como procesos independientes ya que se articulan sobre la base de una interrelación como unidad (Ver gráfico).

Revelar el movimiento del objeto implica reconocer su sistema de relaciones esenciales, lo que permite la interpretación de su transformación y comportamiento. A partir de las relaciones entre:

- La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la relación entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa, devienen movimiento y nivel de esencialidad, generador de la dimensión de comprensión contextual,
- La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la contradicción entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural, es expresión de una dimensión interactiva estratégica del proceso, y
- La relativización de la interpretación intercultural que se desarrolla entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural, para favorecer el desarrollo de una dimensión interpretativa intercultural.

se revela como **regularidad esencial**: la lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural en la dinámica de construcción de las estrategias de comunicación oral, desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado.

CONCLUSIONES

A partir del proceso interpretativo realizado, ha sido posible la elaboración de un modelo estratégico intercultural, el cual ha permitido revelar las relaciones esenciales entre los procesos que lo integran, lo que conduce a la **dimensión de comprensión contextual**, la **dimensión interactiva estratégica** y la **dimensión interpretativa intercultural**, las cuales enriquecen la visión didáctica de la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

Por consiguiente, a partir de revelar las relaciones esenciales que se establecen entre estas dimensiones, emerge una **regularidad esencial** que está dada en la **lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comunicación oral, desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado**. Esta regularidad didáctica que se revela deviene vía que posibilita organizar y desarrollar la dinámica de las estrategias de comunicación oral para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

BIBLIOGRAFÍAS

1. Byram, M y Zárate, M: Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle en LFDM, julio, 1998.
2. Byram, Michel y Zárate, Myriam: "La competencia sociocultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras: definiciones, objetivos y evaluación de la competencia sociocultural" [en línea] http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf. (Consulta: enero, 2004).
3. Byram, M.: Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press, Madrid, 2001.
4. Consejo de Europa: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consulta: diciembre 2005).
5. Escandell Vidal, María Victoria: "Aportaciones de la pragmática" [en línea] <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>. (Consulta: mayo 2004)
6. _____: Cortesía y relevancia, [en línea] <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/cortesd> RPDF (Consulta: mayo 2004), 1993.
7. _____: "Los fenómenos de interferencia pragmática", en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Actas de Expolingua desde el 1994-1995. Madrid, Fundación Actilibre, volumen 36, 1996.
8. _____: Introducción a la pragmática. Madrid, Taurus, 1995.
9. Fuentes, Homero: Modelo holístico-configuracional de la didáctica de la Educación Superior. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 1998 (Soporte magnético).
10. Martínez Lafuente, Miguel: Integración de lengua y cultura en el aula de ELE: hacia un enfoque intercultural. Tesis de maestría, 2005. <http://www.sqci.mec.es/redele/index.shtml> (Consulta: septiembre 2005).
11. Santos Maldonado, María Jesús: "Capítulo 5: La actividad cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE", en El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico. Tesis de Doctorado Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003 [en línea] <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11072&ext=pdf> (Consulta: diciembre 2004).
12. Vygotsky, Lev.S: El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético. Monografías, CEES "Manuel F. Gran".
13. _____: El problema de la periodización de las edades en el desarrollo infantil. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético .Monografías, CEES "Manuel F. Gran".
14. _____: El problema del entorno. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético .Monografías, CEES "Manuel F. Gran".
15. _____: Historial del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
16. _____: Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana, Edición Revolucionaria, 1968.

Modelo Estratégico Intercultural para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

