



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Octubre 2009 17



'09 oct.

educacion.es

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

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

Edición: 2009

NIPO: 660-09-019-4

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

CONTENIDOS

Desarrollo del conocimiento ex-plícito gramatical basado en el input: una perspectiva educativa

Ambjoern, Lone

Universidad de Aarhus, Dinamarca

Una propuesta para la enseñanza de la variedad dialectal del español: ¿Barrilote, papalote, chiringa o cometa?

Berné Espinosa, José Ángel

IES SA Blanca Dona

El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE

Mendo Murillo, Susana

Universidad de Roma 3

Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos

Planas Morales, Silvia

Universidad Rovira i Virgili

El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2

Vivas Márquez, Julia

Universidad de Debrecen

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Evelyne Rosen Y Raquel Varela (2009). Claves para comprender el Marco Común Europeo

Puertas Moya, F. Ernesto

Instituto Cervantes de Orán

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO GRAMATICAL BASADO EN EL PROCESAMIENTO DEL INPUT: UNA PERSPECTIVA INDUCTIVA

LONE AMBJOERN
Aarhus School of Business,
University of Aarhus, Dinamarca
ambjoern@adslhome.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, de Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español en el Department of Language and Business Administration. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de investigación.

Resumen: El presente artículo pretende arrojar luz sobre las ventajas que presenta un enfoque basado en el procesamiento del input frente a un enfoque basado en el output en el desarrollo de la competencia gramatical. Además, debatimos la distinción entre la modalidad de aprendizaje deductiva y inductiva y presentamos un modelo para la elaboración de actividades inductivas. Con la vista puesta en el aprendizaje diferenciado, este modelo permite diferentes grados de explicitación de las reglas gramaticales y de control en el proceso inductivo, y parte de él lo ejemplificamos a partir de las diferencias entre *ser/estar*. Finalmente, contribuimos al debate sobre la elección de modalidad en la enseñanza gramatical.

Palabras clave: instrucción formal; conocimiento gramatical explícito; input (aducto); intake (apropiación de datos); output (educto); capacidad de procesamiento; deducción; inducción; aprendizaje diferenciado.

1. INTRODUCCIÓN

La distinción entre la enseñanza gramatical tradicional basada en el output y la más reciente, de procesamiento del input, ha sido objeto de debate desde hace muchos años en las investigaciones en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Detrás de este debate se encuentra la cuestión fundamental de cómo aprende y adquiere el aprendiz las estructuras gramaticales presentadas en clase. ¿Por qué suele tener dificultades el aprendiz a la hora de comprender la gramática y de utilizarla en la práctica? ¿Por qué frecuentemente parece haber una gran brecha entre lo que los profesores enseñamos a nuestros estudiantes y lo que en realidad aprenden?

En la investigación de ASL de los años 90, basada en observaciones psicolingüísticas que tienen su punto de partida en el procesamiento de información, se

propuso solventar estas problemáticas. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria para recuperarse, posteriormente, cuando se necesita. La investigación dentro de este ámbito pretende ilustrar las exigencias que plantea el procesamiento de información a los recursos cognitivos tales como la capacidad de procesamiento y la atención. Apoyándose en esta teoría, la investigación en el campo de ASL empezó a centrarse en el papel del input en el proceso de aprendizaje de lenguas.

2. ENFOQUES BASADOS EN EL INPUT

2.1 El enfoque basado en el input sin atención a la forma vs. con atención a la forma

En general, se pueden distinguir dos enfoques en la adquisición de lenguas basados en el procesamiento del input: uno *sin atención a la forma* y otro *con atención a la forma*. Para nuestro propósito nos interesa el enfoque basado en el input con atención a la forma. Mientras el primer enfoque, entre cuyos defensores se encuentra Krashen (1976; 1981), abarca el input "natural" y "comprensible" a modo de textos orales y escritos sin centrarse explícitamente en fenómenos lingüísticos particulares, el segundo enfoque integra el input estructurado basado en fenómenos lingüísticos específicos (Ellis, 1999).

2.2 Los enfoques con atención a la forma de Ellis

Dentro de la instrucción gramatical de procesamiento con atención a la forma se pueden distinguir varios enfoques, cuyo denominador común es la *concienciación*. Tres de estos enfoques tienen a Ellis (1997/2001) por autor. En el primero (a) la concienciación se centra en el desarrollo del conocimiento explícito por vía deductiva; en el segundo (b) la concienciación se orienta al desarrollo del conocimiento explícito por vía inductiva y, en el tercero (c), la concienciación se enfoca en el desarrollo de la conexión entre forma y significado/función.

Dentro del aprendizaje basado en el input con atención a la forma encontramos otro enfoque, el planteado por VanPatten (1996), que presenta muchas similitudes con la concienciación centrada en la conexión forma-significado/función de Ellis. Sin embargo, el enfoque de VanPatten tiene más concretamente por objetivo la efectivización de las estrategias de procesamiento del aprendiz¹ a partir de actividades de procesamiento, que permiten que el aprendiz establezca mejores conexiones entre forma y significado/función (VanPatten, 1996; Cadierno/VanPatten, 1993 a+b).

Nuestra elección de los modelos de Ellis como punto de partida se fundamenta en que su enfoque es, en general, más amplio, a la vez que también puede aplicarse para desarrollar otras competencias que la gramatical². Se debe, asimismo, a que sus modelos asignan a la concienciación mediante la instrucción formal de las estructuras gramaticales³ un papel de facilitador en el proceso de aprendizaje, lo

¹ El término *estrategia de procesamiento* se refiere a las estrategias (principalmente) inconscientes que los aprendices utilizan para atribuir significado a las oraciones del input, tales como establecer que un sustantivo determinado es el sujeto de la oración o determinar la pluralidad o no pluralidad de un sustantivo. Estas estrategias son de naturaleza psicolingüística y no deben confundirse con las "estrategias de aprendizaje" (VanPatten, 1996: 10).

² En otro contexto, hemos reformulado los principios de Ellis basados en el input para incluir el desarrollo de la comunicación oral interactiva (Ambjørn, 2001).

³ El término "instrucción formal" ha sido traducido del inglés: *formal instruction*. Ellis (2002a: 172) subraya en este sentido: "No pretendo defender un retorno a la "enseñanza de la gramática", o al menos no como se realizó en el pasado. Los argumentos que he presentado a favor de la concienciación no justifican conferencias sobre temas gramaticales. Un enfoque de estas características, orientado hacia la transmisión, contraviene los principios de una educación progresiva."

cual es especialmente importante en la enseñanza de idiomas a nivel superior, que constituye nuestro fundamento didáctico.

De los tres modelos mencionados, el que reviste especial interés en este contexto es el modelo (b), *el desarrollo del conocimiento explícito por vía inductiva*. Basamos nuestra argumentación en que el modelo (c), con una orientación más funcional que los otros dos, presupone en muchos casos el conocimiento explícito que proporcionan los modelos (a) y (b), por lo que el modelo (c) se justifica, progresivamente hablando, como una prolongación de los modelos (a) y (b), cumpliendo a menudo una función remedial⁴.

2.3. El enfoque basado en el input para el desarrollo de un conocimiento explícito

Según Ellis (1997/2001), la concienciación enfocada en el conocimiento explícito⁵ de estructuras gramaticales, que podría abarcar un conocimiento metalingüístico, pretende contribuir indirectamente a la adquisición de una lengua. Por ello se entiende que el conocimiento explícito (consciente) facilita la adquisición del conocimiento gramatical implícito (inconsciente)⁶, necesario éste último para poder comunicarse – siempre y cuando el aprendiz haya alcanzado un nivel de desarrollo de la interlengua que lo permita. Ellis (op.cit) expone lo siguiente sobre el conocimiento explícito:

- El conocimiento explícito puede formarse a partir de una acumulación de unidades lingüísticas separadas.
- El conocimiento explícito puede ser utilizado por el aprendiz como monitorización tanto antes como después de sus producciones orales o escritas.
- Un aprendiz que tiene un conocimiento explícito sobre una estructura gramatical podrá distinguirla con mayor facilidad en el input.
- El conocimiento explícito ayuda al aprendiz a realizar una comparación cognitiva entre los datos observados en el input y su propio output.

Si bien el conocimiento explícito no contribuye directamente al desarrollo del conocimiento implícito, puede contribuir indirectamente ayudando al aprendiz a procesar el input. Seliger (1979) concibe el conocimiento explícito como un *input facilitator* (facilitador del input), lo que supone que la enseñanza gramatical formal centrada en el conocimiento explícito no tiene un efecto directo, sino retardado, en la interlengua. El conocimiento explícito puede, no obstante, convertirse directamente en conocimiento implícito, 1) en fenómenos lingüísticos de menor complejidad 2) en fenómenos lingüísticos más complejos, si el aprendiz se encuentra listo psicolingüísticamente (Ellis, 1993; 1997; 1997/2001; 2002a).

2.4. La relación entre el enfoque basado en el input y el enfoque basado en el output

⁴ Ellis ha contribuido a la aplicación práctica de este modelo y ha desarrollado material ejemplificativo aplicable que se puede tomar como punto de partida para la elaboración de material didáctico (p.ej. Ellis, 1997/2001; Ellis/Gaies, 1999/2001).

⁵ Poseer un conocimiento explícito significa ser consciente de las normas lingüísticas. Se traduce que el aprendiz 1) es capaz de describir una regla de un metalenguaje aceptada, 2) puede describir una regla con sus propias palabras o 3) puede haber construido una representación abstracta de una norma lingüística sin ser capaz de traducir este conocimiento en palabras. Se puede, por tanto, concluir que existen varios grados de conciencia dentro del conocimiento explícito.

⁶ El conocimiento implícito es inconsciente e intuitivo. Poseer un conocimiento implícito significa ser consciente de una norma lingüística que se utiliza, por tanto, sin pensar. Se distinguen dos formas de conocimiento implícito: un conocimiento de fórmulas que consisten en unidades globales no analizadas, y un conocimiento basado en las reglas que se compone de estructuras generalizadas y abstractas que han sido incorporadas a la interlengua (Ellis, 1993).

A continuación describiremos las teorías del aprendizaje que sientan la base para el enfoque basado en el output y en el input respectivamente.

El enfoque basado en el output parte de la hipótesis de que el conocimiento explícito, consciente y controlado, puede convertirse en conocimiento implícito, inconsciente y automatizado, al influir en el output con varias formas de actividades productivas inmediatamente después de la fase de concienciación.

El enfoque basado en el output tiene por objeto la producción lingüística, mientras el objetivo del enfoque basado en el input es optimizar el procesamiento del input, facilitando así el intake. Por *input* se entiende el total de datos en lengua extranjera que activan todo el proceso de aprendizaje y a los que se ve expuesto el aprendiz a través del contacto con la lengua extranjera tanto en contextos auténticos como pedagógicos, a través de la lectura, la audición, la comunicación oral y escrita. El input también puede provenir de la concienciación de estructuras gramaticales o de fenómenos comunicativos. El input puede contener información totalmente nueva o contribuir a corroborar o desmentir las hipótesis lingüísticas ya existentes en la interlengua. El procesamiento del input tiene lugar en la llamada "caja negra":

"Los procesos responsables del intake y del conocimiento de L2 tienen lugar en la "caja negra" de la mente del aprendiz, donde se construye su interlengua" (Ellis, 1997: 35).

y comprende dos procesos fundamentales:

1. uno en el que el input se convierte en intake
2. y otro en que el intake se almacena en la memoria a largo plazo y pasa a integrarse en el sistema lingüístico del aprendiz.

Según Schmidt (1990), la conversión del input en intake es la primera condición fundamental para que se produzca un almacenamiento permanente de información en la memoria a largo plazo y, por tanto, un requisito para la adquisición y los cambios de la interlengua. Por *intake* se entiende lo que el aprendiz ha observado y ha comprendido a través del procesamiento cognitivo⁷ y ha almacenado en la memoria de trabajo. Esto significa, asimismo, que el intake se compone de los datos que, una vez procesados por la memoria de trabajo, están disponibles para un ulterior procesamiento, pero que no necesariamente acabarán siendo almacenados en la memoria a largo plazo⁸.

El hecho de que el enfoque basado en el input se fundamente en investigaciones psicolingüísticas implica que éste, a diferencia del enfoque basado en el output, contempla las limitaciones de la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano, centrándose en consecuencia en aquellas actividades que pueden ayudar al aprendiz a efectivizar el procesamiento del input. En la práctica, esto significa que en la fase inicial de concienciación de un nuevo tema gramatical, el enfoque se centra en el input con el objetivo de facilitar el intake. No será hasta las fases siguientes, o paralelamente con el enfoque basado en el input, que la atención se centre en la producción y el output⁹.

El objetivo es facilitar el procesamiento de información, teniendo en cuenta las limitaciones existentes a nivel cognitivo. El principiante en el aprendizaje de una se-

⁷ Primeramente debe subrayarse que la comprensión sólo se produce parcialmente al principio, puesto que el procesamiento es selectivo. En segundo lugar debe destacarse que el término abarca un continuo de posibilidades desde la semántica hasta el análisis de estructuras lingüísticas (Gass, 1997).

⁸ Todo input no observado por el aprendiz se pierde, lógicamente. A causa de las limitaciones cognitivas de procesamiento, entre otras cosas, también se pierde el input que no se procesa en la memoria de trabajo y no se comprende. A mayor cantidad de datos contenidos en el input, menor será la parte de input que se observe y procese.

⁹ Cabe añadir que también es muy recomendable utilizar las actividades de procesamiento con una función remedial.

gunda lengua precisará de un esfuerzo cognitivo considerable para producir una expresión de palabras individuales correcta o, como mínimo, fonéticamente adecuada. El aprendiz debe hacer uso, a la vez, de las reglas sintácticas adecuadas y recurrir a un sistema léxico limitado. Por consiguiente, cada competencia requerirá más o menos trabajo dependiendo de lo bien que se haya aprendido. Cuanto mejor se haya aprendido una determinada competencia, menor esfuerzo (y tiempo de procesamiento) requerirá. La puesta en práctica de nuevas competencias requiere mucho a nivel de carga de trabajo y solamente tendrá lugar cuando se minimizan otras tareas y exigencias cognitivas (McLaughlin/Rossmann/McLeod, 1983: 145).

Precisamente este reconocimiento de nuestra capacidad limitada para procesar nueva información es obviado por el enfoque tradicional basado en el output. Al centrarse en el output justo después de la fase de concienciación, el enfoque basado en el output puede imponer al aprendiz mayores exigencias de las que éste es capaz de asumir si en el momento de producción no ha alcanzado una comprensión suficiente de un determinado fenómeno lingüístico.

En las investigaciones de ASL se debate hasta qué punto el enfoque basado en el input aplicado al aprendizaje de segundas lenguas puede facilitar tanto la comprensión como la producción. Ellis (1999: 74), que ha profundizado en los resultados de dicha investigación, concluye que "si bien es posible concluir que la instrucción de procesamiento promueve el intake, no se puede afirmar que fomente la adquisición (es decir, el desarrollo de la interlengua). No existen pruebas claras de que los aprendices puedan emplear la estructura de la lengua meta en los usos comunicativos del lenguaje".

Aduciendo la misma razón, Ellis (1993; 1999) expone que la enseñanza basada en el procesamiento del input debe complementar la enseñanza centrada en la producción y la comunicación, no debiendo sustituirla. Quisiéramos añadir que también hay otras formas de enseñanza que pueden servir de complemento. No cabe decir que los objetivos de un determinado programa deben corresponderse con la enseñanza, y no todos los programas tienen por objetivo la comunicación oral.

No consideramos que haya dudas sobre la importancia del papel que desempeña el output¹⁰. Sin embargo, el enfoque tradicional basado exclusivamente en el output ha contribuido a crear los problemas de aprendizaje que pueden detectar los enseñantes entre sus estudiantes. Y es una de las principales razones por las que con frecuencia se constatan desajustes entre lo que se enseña y lo que se aprende.

3. DEDUCCIÓN E INDUCCIÓN

Para comprender la tipología de ejercicios de Ellis (cf. apartado 4) y nuestra adaptación de la misma, es preciso ilustrar y debatir en mayor detalle la distinción entre *deducción* y *inducción*.

3.1 Definiciones

La mayoría de las definiciones sobre la relación existente entre deducción vs. inducción recogidas en la literatura de la enseñanza de lenguas parecen claras y delimitadas a primera vista. A continuación se presentan dos ejemplos ilustrativos:

"La 'inducción' es una progresión de razonamiento que va de lo particular (observaciones, medidas, datos) a lo general (reglas, leyes, teorías). La 'deducción' se desenvuelve en el sentido contrario. En la

¹⁰ Véase también Swain (1985; 1995) para argumentos de peso de que el output puede desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

'presentación inductiva' del material didáctico, se hacen observaciones y se infieren principios directivos de actuación o correlacionados; la presentación deductiva se inicia con axiomas, principios o reglas, se deducen las consecuencias y se formulan sus aplicaciones" (Felder/Henriques, 1995: 26).

"El aprendizaje inductivo: Proceso por el cual el aprendiz llega a reglas y principios examinando ejemplos y casos.

Aprendizaje deductivo: Proceso de aprendizaje que parte de reglas y principios y aplica después las reglas a ejemplos y casos concretos" (Nunan, 1999: 305).

Decoo (1996: 1), que publica una introducción y discusión muy detalladas de los conceptos deducción/inducción, deja entrever, no obstante, una problemática terminológica al final de cada una de las siguientes definiciones (véanse mis subrayados):

"Por deducción se entiende el proceso que va de lo general a lo específico, de las reglas formuladas conscientemente a su aplicación en la lengua. Evoca la imagen de los métodos basados en la gramática y de los enfoques cognitivos. En la terminología contemporánea, se suele identificar con el aprendizaje.

La inducción es el proceso que va de lo específico a lo general, es decir, primero parte del uso real de la lengua del que "emergerán" modelos y generalizaciones. Evoca el aprendizaje natural de la lengua y una variedad de métodos directos. En la terminología contemporánea, se suele identificar con la adquisición."

Efectivamente, la distinción entre deducción e inducción en la literatura especializada no siempre es tan evidente como se desprende de las dos primeras citas (Felder/Henriques y Nunan). El punto de partida lo constituyen los conceptos de *enseñanza explícita e implícita*, que en ocasiones se confunden equivocadamente con el *aprendizaje explícito e implícito* (Ellis, 1997/2001). La enseñanza formal y explícita se basa principalmente en el conocimiento de las estructuras gramaticales que se instruyen, mientras que la enseñanza implícita se centra en la capacidad de utilizar automáticamente las estructuras de la lengua meta en la comunicación. Tanto la enseñanza explícita como la implícita comprenden el aprendizaje intencional y explícito. Tanto si el aprendiz examina en concreto una regla gramatical como si participa en algún tipo de prácticas gramaticales, sabe que está aprendiendo gramática. El término "aprendizaje implícito" se refiere, por el contrario, al aprendizaje que se produce de manera no intencional y probablemente también inconscientemente (Schmidt, 1994; Ellis, 1997/2001). En otras palabras, la modalidad de aprendizaje inductiva no debe confundirse con el "aprendizaje implícito" entendido como algún tipo de "método natural". La inducción es, en este sentido, tan intencional y explícita como la deducción.

Un ejemplo de enseñanza implícita lo tenemos en el método audiolingual que, al igual que el aprendizaje implícito, se asocia tradicionalmente con la inducción (Decoo, 1996; Ellis, 1997/2001). Se trata, no obstante, de una concepción obsoleta, puesto que Ellis (2002c), entre otros, subraya que una de las ventajas de la inducción es el desarrollo de la capacidad analítica. Precisamente el método audio-

lingual no pretende desarrollar la competencia gramatical a partir del análisis, sino por analogía.

Reconociendo que la dicotomía tradicional no es suficiente para identificar todas las modalidades de aprendizaje, Decoo (1996: 2) propone las cinco posibilidades siguientes, susceptibles de dividirse a la vez en subcategorías y de combinarse entre sí:

Modalidad A: Deducción pura

Modalidad B: Inducción consciente por descubrimiento guiado

Modalidad C: Inducción conducente a un resumen breve de la regla

Modalidad D: Inducción subconsciente de material estructurado

Modalidad E: Inducción subconsciente de material no estructurado

La modalidad A es pura deducción como ya se ha definido anteriormente.

La modalidad B es controlada por el enseñante/material. Consiste en preguntas orientativas que, a partir de una serie de ejemplos, pretenden servir de ayuda al aprendiz para identificar una regla gramatical y, si procediere, formularla.

En la modalidad C, de carácter conductista, el aprendiz practica intensivamente una estructura gramatical, presuponiéndose que acabará deduciendo e interiorizando, en menor o mayor grado, la regla correspondiente. Finalmente, el enseñante presenta un resumen muy breve de la regla.

La modalidad D, cuyo fundamento educativo se basa en la imitación y la analogía, representa el método audiolingual de los años 60 y no permite explicitación alguna de las reglas gramaticales ni su análisis consciente. El material utilizado se estructura con vistas a facilitar el proceso inductivo, y las actividades se componen de repeticiones mecánicas sobre una estructura gramatical.

La modalidad E representa la antes mencionada combinación de enseñanza explícita/implícita y aprendizaje explícito/implícito respectivamente, ya que pretende imitar un proceso de aprendizaje implícito equivalente a la adquisición de la lengua materna.

Gollin (1998) parte de la dicotomía tradicional según la cual el procedimiento deductivo se asocia con el método de gramática-traducción con explicitación de reglas gramaticales, mientras que el procedimiento inductivo se relaciona, por ejemplo, con el método audiolingual sin explicitación de reglas.

Entre estos dos enfoques se encuentra una tercera técnica, denominada *discovery* (descubrimiento) o *guided discovery* (descubrimiento controlado):

"Entre estos dos enfoques, se encuentra una serie de técnicas, comúnmente denominadas 'descubrimiento' o 'descubrimiento guiado', que combinan el enfoque explícito con la inferencia a partir de ejemplos. Estas técnicas varían según si la explicación de las reglas tiene lugar antes o después de la actividad práctica y conforme al grado de orientación que reciben los estudiantes a la hora de deducir las reglas"
(ibid: 88).

La técnica por la que el enseñante o aprendiz formula una regla gramatical después de la fase de prácticas es denominada por Gollin *modified inductive* (inductiva modificada). Esta técnica se diferencia de la puramente inductiva en que no incluye ninguna formulación de reglas. Es decir, el descubrimiento controlado de Gollin es prácticamente idéntico a la categoría B de Decoo, si bien Gollin también deja abierta la posibilidad de que sea el enseñante quien formule la regla gramatical.

No obstante, la distinción entre deducción e inducción se complica al utilizar Gollin también la técnica *modified deductive* (deductiva modificada) dentro del descubrimiento controlado. Esta técnica se caracteriza por que cada tarea gramatical viene precedida de una fase de presentación con diversos tipos de apoyo introductorios, entre las que se incluye la formulación de una regla por parte del propio aprendiz mediante el descubrimiento controlado¹¹. Puede sorprender que esta técnica sea considerada fundamentalmente deductiva, ya que hablamos de actividades introductorias que parecen ser un requisito para el posterior proceso de inducción así como un impulsor del mismo. Coincidimos con Gollin en que el proceso es controlado, lo cual, sin embargo, no lo convierte en deductivo por naturaleza. Más bien se trata de una inducción controlada. De ello se puede concluir que la propia formulación de la regla, primeramente, y su localización antes/después de la fase de prácticas, en segundo lugar, son decisivas para la categorización de Gollin, lo cual indica que confunde la enseñanza explícita/implícita con el aprendizaje explícito/implícito respectivamente. La siguiente cita lo corrobora:

"El término 'inductivo' se aplica más obviamente cuando un niño aprende su lengua materna induciendo las reglas de la lengua en uso a la que está expuesto" (Gollin, 1998: 88).

Ellis (1997/2001: 160) entiende la distinción entre tareas deductivas e inductivas de la siguiente manera:

"En una tarea de concienciación lingüística inductiva, se facilita a los aprendices datos de L2 para que induzcan una representación explícita de una estructura en la lengua meta. En una tarea de concienciación lingüística deductiva, se facilita a los aprendices una descripción de una estructura de la lengua meta para que apliquen dicha descripción a los datos de L2."

El hecho de que se formule o no una regla gramatical no reviste ninguna importancia para Ellis (1997/2001) a efectos de la clasificación en deducción e inducción. En el enfoque deductivo, la regla se formula por definición antes de la realización de prácticas gramaticales, mientras que el enfoque inductivo permite formular la regla después de las prácticas. En este aspecto debe mencionarse que Ellis solamente considera la posibilidad de que sea el propio aprendiz quien formule la regla en cuestión. Quisiéramos añadir que también es posible que la formulación de la regla sea proporcionada por el enseñante/material, por ejemplo como clave de soluciones a las tareas de la fase anterior.

3.2 Modelo operativo para la modalidad de aprendizaje

El debate teórico y las posturas críticas en la materia no han llevado al desarrollo de un modelo operativo concreto para la modalidad de aprendizaje. Tampoco en los trabajos de Ellis hemos hallado ningún modelo que disponga de una categorización lo suficientemente amplia para su aplicación en la práctica. Si bien es verdad que Ellis (1997/2001) indica varias opciones para la presentación de los datos del input, éstas no se relacionan directamente con la distinción entre deducción e inducción ni con sus posibles categorías intermedias. Es decir, que no existen, a juzgar por nuestro conocimiento, instrucciones con fundamento teórico o de aplicación directa sobre cómo elaborar en la práctica actividades inductivas. Este es el reto que aquí asumimos:

¹¹ Del inglés: *guided*

Modalidad de aprendizaje deductiva

- a. explicitación total + ejemplos ilustrativos → actividad
- b. explicitación parcial + ejemplos ilustrativos → actividad

Modalidad de aprendizaje inductiva

- c. actividad → **explicitación total
inducción controlada
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- d. actividad → **explicitación parcial
inducción controlada
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- e. actividad → **explicitación total
inducción no controlada
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- f. actividad → **explicitación parcial
inducción no controlada
(+ formulación de reglas, si procediere)**

Para el desarrollo del modelo, nos hemos centrado únicamente en el aprendizaje explícito a fin de evitar la ambigüedad de modalidades provocada por la confusión entre enseñanza explícita/implícita y aprendizaje explícito/implícito respectivamente.

La necesidad de operar con determinadas categorías intermedias, como ilustra Decco (1996), es indiscutible, ya que un modelo con sólo dos modalidades puras no da cabida a la necesaria diferenciación en la enseñanza. Por consiguiente, nuestro modelo incluye dos categorías principales con sus respectivas subcategorías. El punto de partida de las categorías principales es la propia dirección del aprendizaje (regla → actividad = deducción; actividad → regla = inducción). Entre los factores variables secundarios incluimos el grado de explicitación de las reglas gramaticales (total/parcial)¹². Una explicitación meramente parcial de una regla gramatical tiene su razón de ser en aquellos contextos educativos en que no se estime relevante una explicitación total. En el caso de la inducción, el grado de control en el proceso inductivo (controlado/no controlado) constituye otro factor variable secundario. Una serie de preguntas orientativas, construidas progresivamente, guían al aprendiz hasta el descubrimiento de una regla gramatical parcial o total. Es posible distinguir diferentes grados de control que no se visualizan directamente en el modelo. Cuanto más preguntas orientativas contenga una actividad, más controlado será el proceso inductivo.

El control de una actividad también puede adoptar otras formas distintas a las preguntas orientativas. P.ej. se pueden utilizar diversos tipos de marcaciones tipográficas en el material de ejemplificación (letra en negrita, cursiva, subrayados, coloración) para dirigir la atención del aprendiz hacia lo que debe observar en el input. De igual manera, las traducciones totales o parciales de ejemplos a la lengua materna pueden representar, en determinados casos, un apoyo en el proceso de inducción.

¹² En caso de explicitación total, el aprendiz descubriría que se emplea el verbo 'ser' cuando el atributo es sustantivo, pronombre, infinitivo o numeral. En caso de explicitación parcial sólo se focalizaría la atención del aprendiz en el uso de 'ser' cuando el atributo es sustantivo, p. ej.

La propia formulación de reglas en la modalidad inductiva controlada y en la puramente inductiva es facultativa y depende de las necesidades, exigencias y prioridades relacionadas con el objetivo pretendido con una actividad concreta. El tipo de formulación de reglas puede variar, además, dependiendo de si el aprendiz debe utilizar sus propias palabras o los términos metalingüísticos.

3.3 La tipología de actividades de Ellis

El objetivo de una tipología de actividades basada en el input y orientada hacia el conocimiento explícito no es, en primera instancia, el de desarrollar el tipo de conocimiento automatizado que permite al aprendiz utilizar en la práctica una estructura gramatical de forma intuitiva y espontánea (conocimiento implícito). Se persigue, en su lugar, el objetivo más realista de concienciar al aprendiz de la corrección e incorrección del lenguaje y del significado y/o función que puede tener una estructura.

En cuanto al referido modelo (a)¹³, 'la concienciación enfocada en el desarrollo del conocimiento explícito por vía deductiva', Ellis (1997/2001) presenta instrucciones bastante concretas sobre la elaboración de este tipo de actividades, pero el material ejemplificativo es más bien escaso. Las instrucciones permiten, no obstante, elaborar sin grandes dificultades ejercicios gramaticales destinados a desarrollar un conocimiento explícito por deducción, siendo este enfoque el que tradicionalmente se ha preferido en el aprendizaje de lenguas y, por tanto, el más conocido.

Sin embargo, el modelo (b) de Ellis, el inductivo, nos ha sido más difícil de aplicar en la práctica. Esto se debe a que la definición de los conceptos de *deducción* e *inducción* presenta ciertas ambigüedades generales, además de que Ellis no dispone de categorías intermedias con capacidad matizadora y diferenciadora dentro de la modalidad inductiva.

Para la elaboración de actividades destinadas a desarrollar un conocimiento explícito, Ellis (1997/2001) formula los siguientes criterios para presentar los datos en el input:

- orales o escritos
- auténticos o fabricados
- frases sueltas o discurso coherente
- correctos o incorrectos
- completos o incompletos

Las actividades descritas a continuación son el resultado de nuestra ligera adaptación de las de Ellis (op.cit: 161). Cabe mencionar que Ellis considera que una actividad, sea inductiva o deductiva, puede presentar los datos del input del mismo modo y componerse de las mismas prácticas secundarias a realizar por el aprendiz. No suscribimos por completo esta concepción. En la actividad de *Formulación de reglas*, por ejemplo, la formulación de reglas es, como hemos mencionado anteriormente, facultativa en la modalidad inductiva. Las actividades de *Solución de problemáticas* y *Valoración de la corrección* no son apropiadas para la inducción, ya que presuponen el conocimiento de las reglas subyacentes. De lo contrario, la vía inductiva sería extremadamente larga, por no decir prácticamente imposible, de realizar en la práctica.

1. *Identificación*

El estudiante debe identificar elementos gramaticales específicos en el input.

2. *Distinción*

El estudiante debe elegir entre dos o más de las posibilidades indicadas.

¹³ Véase apartado 2.2.

3. *Correspondencia*
El estudiante debe identificar qué elementos se corresponden a partir de un determinado principio.
4. *Sistematización*
Se presenta una mezcla de ejemplos representativos de un tema gramatical, que el estudiante debe sistematizar según la regla que ilustren. El objetivo es ejercitar al estudiante en la identificación de estructuras gramaticales comunes en diferentes frases.
5. *Reestructuración*
El estudiante debe o bien explicar las consecuencias de las reestructuraciones o bien realizar reestructuraciones en frases o en un texto mediante el reemplazo de un elemento por otro, el cambio de elementos, o la adición de elementos complementarios. En este último caso, es preciso indicar los elementos que integrarán la reestructuración, ya que, de lo contrario, la tarea se convertiría en productiva.
6. *Contrastación*
El estudiante debe analizar contrastivamente estructuras gramaticales que ejemplifiquen diferencias especialmente interesantes en la lengua materna y la LE.
7. *Formulación de reglas*
Se presenta una cantidad X de ejemplos sobre un fenómeno gramatical concreto. El estudiante debe formular la regla gramatical representada por los ejemplos indicados.
(No es actividad apropiada para la inducción).
8. *Valoración de la corrección*
El estudiante debe valorar la corrección de elementos gramaticales concretos en el input.
(No es actividad apropiada para la inducción).
9. *Solución de problemáticas*
El estudiante debe pronunciarse sobre una serie de problemáticas gramaticales. El objetivo es el de capacitar a los participantes a pensar por sí mismos desde una perspectiva gramatical y a acostumbrarse a debatir problemáticas gramaticales. Se formulan preguntas del tipo:
 - ¿Por qué la formulación A en este caso y no la B?
 - ¿Puede la formulación A reemplazar a la B sin que cambie el significado?
 - ¿Puede emplearse tanto la formulación A como la B? ¿Por qué (no)?
 - ¿Se utilizaría A o B para formular la siguiente frase? ¿Por qué?
 - ¿Cuál es la formulación correcta en este contexto, A o B? ¿Por qué?
 (No es actividad apropiada para la inducción).

3.4 Actividades inductivas de procesamiento del input para la enseñanza gramatical en español (ser/estar)

A continuación procederemos a ilustrar diferentes propuestas de actividades inductivas de procesamiento del input para la enseñanza gramatical en español.

El tema es el *Uso de 'ser' y 'estar'*. Se trata de ejemplos aislados de actividades de procesamiento del input referentes a una selección arbitraria de reglas, por lo que el orden en que se presentan no pretende ilustrar una progresión.

Solamente para el primer ejemplo hemos incluido tanto una versión de práctica controlada como no controlada de una actividad. Las actividades de práctica no controlada son más conocidas y más simples de elaborar y no precisan, por consiguiente, de una introducción más detallada.

Sería preferible complementar todas las actividades presentadas a continuación con más ejemplos de los respectivos fenómenos, lo que facilitará el proceso de inducción. Obsérvese, además, que no se trata necesariamente de unidades independientes, sino que algunas de las actividades podrían combinarse y constituir en su conjunto una actividad inductiva. A continuación ilustramos, no obstante, cada actividad por separado.

1a. Identificación (inducción controlada)

a. Identifica los atributos del enunciado siguiente.

Mi hermana es profesora

Soy estudiante

1. sustantivo
2. pronombre
3. infinitivo
4. numeral

b. Identifica los atributos del enunciado siguiente.

Vamos a ser cuatro para la cena

Son cinco en total

1. sustantivo
2. pronombre
3. infinitivo
4. numeral

c. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

El caballo es suyo

Los resultados son nuestros

1. sustantivo
2. pronombre
3. infinitivo
4. numeral

d. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

Viajar es aprender y descubrir

Aprender es jugar

1. sustantivo
2. pronombre
3. infinitivo
4. numeral

(e. Basándote en los ejemplos anteriores, ¿qué tipo de atributos deduces que se construyen con *ser*?)¹⁴

¹⁴ Obsérvese que la formulación de reglas es facultativa, razón por la cual se indica entre paréntesis.

1b. Identificación (inducción no controlada)

a. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

- Mi hermana es profesora
- Soy estudiante
- Vamos a ser cuatro para la cena
- Son cinco en total
- El caballo es suyo
- Los resultados son nuestros
- Viajar es aprender y descubrir
- Aprender es jugar

(b. Deduce de lo anterior qué tipo de atributos se construyen con ser.)

2. Distinción (inducción controlada)

a. Lee los siguientes enunciados.

- Estamos en la sala de estar
- He estado en Madrid
- Sevilla está en Andalucía
- ¿Dónde está el manual?

¿Qué expresa el verbo *estar* en los enunciados anteriores?

- encontrarse, estar situado
- tener lugar, ocurrir

b. Lee los siguientes enunciados.

- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- La boda es en primavera
- La película es dentro de cinco minutos
- ¿La fiesta es aquí?

¿Qué expresa el verbo *ser* en los enunciados anteriores?

- encontrarse, estar situado
- tener lugar, ocurrir

(c. ¿Qué diferencia de significado hay entre *ser* y *estar* en los enunciados anteriores?)

3. Correspondencia (inducción controlada)

a. Lee los siguientes enunciados.

1. El vino es francés
2. Estoy en contra de la política del gobierno
3. Una pelota es redonda
4. La ministra de cultura es conservadora
5. Mi blusa nueva es roja
6. El Papa es católico
7. El sol es amarilla
8. Estoy enormemente preocupada por el futuro
9. En educación estoy con los liberales
10. La mesa es cuadrada
11. El rascacielos es enorme
12. ¿Eres protestante o católico?
13. Uno de cada seis internautas en el mundo es chino
14. Mi ordenador está limpio de virus
15. El mundo es grande

b. Identifica cuáles de los enunciados anteriores se corresponden con los siguientes criterios: Contiene adjetivo(s) que tienen la función de atributo y representan:

- color
- forma
- nacionalidad
- convicción política
- religión
- tamaño

(c. ¿Se construyen estos adjetivos con *ser* o *estar*?)

4. Sistematización (inducción controlada)

a. Lee los siguientes enunciados.

1. La casa es de madera
2. El florero es de porcelana
3. El coche es de mi hermano
4. El curso es de 50 horas de duración
5. El pendiente es de plata
6. Este reloj es de origen familiar
7. Soy de Dinamarca
8. La temperatura media en la Tierra es de unos 15°C
9. La culpa es de los padres
10. El pastel es de chocolate
11. Esta ley no es del Ministerio de Cultura
12. El precio de estas clases es de 21 € la hora
13. ¿De dónde eres?
14. Somos de Madrid

Sistematiza los enunciados anteriores con la construcción *ser de* en cuatro categorías de significado distintas.

(b. ¿Qué expresa *ser de*?)

5. Reestructuración (inducción controlada)

a. Lee los siguientes enunciados.

- *El niño es malo* (se comporta mal y es indisciplinado)
- *El niño está malo* (con dolor de la garganta)

- (En el Pacífico Occidental) *el agua es fría*
- (Aunque) *el agua está fría* (para la época, ya se ve a algún surfer con traje de primavera)

- *El niño es bueno*, (es gracioso, es obediente, o mejor dicho, es un ángel)
- *El niño está bueno* (del ojo ya)

A partir de los enunciados anteriores, deduce qué cambios de significado se producen al reemplazar *ser* por *estar*.

(b. En base a ello, describe una de las diferencias fundamentales entre *ser* y *estar* + adjetivo.)

6. Contrastación (inducción controlada)

a. Lee los enunciados siguientes en danés.

1. Vi står og vasker op
2. De sidder og ser fjernsyn
3. Jeg ligger og tager solbad
4. Jeg er lige ved at tage kopier af dokumentet
5. De er i færd med at lave en ny hjemmeside
6. Hun står og venter på bussen
7. Vi sidder og får et glas
8. Jeg er ved at lægge en sidste hånd på specialet
9. De ligger og sover

¿Cómo caracterizarías las acciones anteriores? Marca con una cruz.

- acción futura
- acción durativa
- acción terminada

b. Lee los mismos enunciados traducidos al español.

1. Estamos fregando platos
2. Están viendo la tele
3. Estoy tomando el sol
4. Estoy copiando el documento
5. Estamos construyendo una nueva página web
6. Está esperando el autobús
7. Estamos tomando una copa
8. Estoy terminando la tesina
9. Están durmiendo

¿Cómo describirías las diferencias entre las construcciones danesas y españolas?

(c. Consulta tu gramática española para saber si *ser* también se construye con *gerundio*.)

3.5. Argumentación a favor de la modalidad de aprendizaje inductiva

Ellis (2002c) expone varios argumentos justificativos de la preferencia del enfoque inductivo. Para empezar, considera que este enfoque es más motivador que el deductivo, puesto que al aprendiz le parece en general más interesante descubrir los fenómenos lingüísticos por sí mismo que recibirlos servidos en bandeja. Además, Ellis argumenta que las actividades inductivas pueden ayudar al aprendiz a desarrollar su capacidad analítica, capacidad que le permitirá examinar e interpretar la lengua por su propia cuenta, incluso fuera del aula, fomentando a la vez su mayor corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Ellis presenta más argumentos a favor de las actividades inductivas (op.cit.: 165):

- animan al aprendiz a formular hipótesis de elementos gramaticales en LE, lo que a la vez facilita la adquisición de la lengua;
- la inducción puede llevar a una comprensión gramatical que trasciende a las reglas fijas recogidas por muchas gramáticas;
- a través del proceso inductivo, el aprendiz puede concluir que la gramática es más convencional que lógica.

Es más, Ellis (1997/2001: 160) opina que las actividades deductivas pueden contribuir a frenar la autonomía del aprendiz y su participación activa en el propio proceso de aprendizaje. Reconoce, no obstante, en una nota (ibid: 166), que deben considerarse las diferencias individuales del aprendiz, por lo que recomienda al enseñante que pruebe ambas modalidades.

Simensen (1998), entre otros, considera que la elección entre el enfoque deductivo e inductivo debe tomarse en función de la edad del grupo de aprendices. Opina que los aprendices más jóvenes se benefician en menor grado de la deducción que los mayores y adultos, además de que, en este último grupo, es necesario tener en cuenta el estilo de aprendizaje individual.

Si bien el papel de la edad no puede descartarse, pensamos que es preciso relacionarlo más claramente con el nivel de enseñanza y su objetivo. La modalidad inductiva que describimos en el presente artículo incorpora una progresión de la dificultad de procesamiento a partir de las variables expuestas: explicitación total/parcial; proceso inductivo controlado/no controlado; más/menos formulación de las reglas gramaticales. Toda actividad inductiva que no exija una explicitación total ni la formulación de reglas y sea (muy) controlada, requerirá obviamente una menor capacidad de procesamiento que una actividad que exija una explicitación total, una formulación de reglas y no se facilite mediante ningún tipo de control. La primera actividad se justifica, por tanto, en los niveles inferiores de la enseñanza y en aquellas situaciones de aprendizaje que no requieran una mayor análisis de las reglas gramaticales.

Felder/Henriques (1995), al igual que Simensen, incluyen el estilo de aprendizaje individual¹⁵ en el debate sobre la deducción e inducción, alegando que algunos aprendices tienen preferencias claras o moderadas por una u otra modalidad.

¹⁵ "La manera característica de un individuo de adquirir, retener y recuperar información se define colectivamente como su estilo de aprendizaje" (Felder/Henriques, 1995: 21).

Sin embargo, Felder/Henriques (1995) rechazan la idea de basar la enseñanza de los aprendices exclusivamente en su estilo de aprendizaje preferido. A parte de ser una idea imposible de realizar en la práctica, el objetivo debería ser en todo momento el de aspirar a un estilo de enseñanza equilibrado donde ambas modalidades estén representadas, puesto que se presume que así se obtendrán los mejores resultados. La importancia de esta doble representación viene además reiterada por el hecho de que la investigación no muestre claramente si el enfoque deductivo o el inductivo ofrece un mayor potencial de aprendizaje (Ellis, 1997/2001).

Los argumentos expuestos por Ellis a favor de la inducción nos parecen convincentes. No compartimos, no obstante, su actitud de rechazo frente al enfoque deductivo, ya que consideramos que tanto la deducción como la inducción tienen su justificación en la educación secundaria y universitaria.

Una de las problemáticas que plantea Ellis (1997/2001: 160) en cuanto a la inducción es de dónde obtiene el aprendiz la información que debe utilizar para el desarrollo del conocimiento explícito. Podría entenderse como una indicación de que la deducción debería preceder a la inducción en un proceso progresivo, y de que la modalidad inductiva podría tener, por consiguiente, una función remedial. Esta indicación se refuerza además por el hecho de que la inducción se utilice precisamente con esta función en Ellis/Gaies (1999/2001).

El propio Ellis (1997/2001) presenta dos posibilidades para solventar la problemática. En primer lugar, aduce que el aprendiz ya dispone de un conocimiento implícito, conocimiento que las tareas inductivas le ayudarán a analizar. Quisiéramos precisar que si bien es posible que se dé esta posibilidad, no puede presumirse que se dará por definición en todos los casos. La otra posibilidad expuesta por Ellis está relacionada con la propia elaboración de las actividades y parece, por tanto, más fácil de acometer en la práctica. Propone que los datos de una actividad se estructuren de tal manera que el aprendiz pueda descubrir las reglas subyacentes. Debemos expresar nuestra total conformidad con este aspecto y quisiéramos además subrayar la importancia del descubrimiento controlado por preguntas orientativas. Por consiguiente, no hay razón alguna por la que la modalidad deductiva deba preceder a la inductiva. Al contrario, estamos convencidos de que las actividades inductivas pueden contribuir a mejorar la comprensión de las reglas gramaticales, a menudo abstractas, cuyo conocimiento es obligatorio especialmente en los niveles superiores de la enseñanza. Por todo lo expuesto, abogamos fundamentalmente por la progresión inducción → deducción.

Cabe subrayar, asimismo, la falta de un consenso absoluto en la investigación especializada sobre la relación deducción e inducción, por una parte, y sobre el grado de complejidad de una determinada estructura gramatical¹⁶, por la otra. Si hubiera que elegir entre las dos modalidades de aprendizaje, consideramos que la inducción, más indirecta y de mayor procesamiento, tiene su justificación desde un punto de vista educativo en temas gramaticales complejos. Consideramos que el enfoque deductivo, más directo y de menor procesamiento, es preferible para estructuras gramaticales menos complejas, si bien siempre dependerá del objetivo del aprendizaje y del grupo meta. Lo razonamos en que las actividades de análisis e interpretación, que el enfoque inductivo puede exigir al aprendiz, muy probablemente contribuyan a que el conocimiento de un determinado fenómeno gramatical se consolide mejor en la interlengua.

Finalmente se plantea la cuestión de si es necesario practicar todos los temas gramaticales representados con ambas modalidades de aprendizaje. Pensamos que no. Seguramente al estudiante le parecería extremadamente detallado y desmoti-

¹⁶ La complejidad puede considerarse desde dos perspectivas: 1) la propia complejidad interna de la estructura gramatical; 2) las dificultades de aprendizaje que una estructura gramatical presenta para el aprendiz, las cuales son percibidas por el enseñante a raíz de su experiencia. Estos factores pueden estar o no mutuamente relacionados.

vador. La utilización de ambas modalidades en todos los temas gramaticales tampoco sería ventajosa a efectos del aprendizaje diferenciado. Un error clásico es el de presumir que la cantidad de tareas tiene un efecto diferenciador cuando, en realidad, se basa en dar a los estudiantes más tareas de los temas que ya dominan. La incorporación de ambas modalidades en un proceso de aprendizaje dependerá fundamentalmente de la complejidad de un determinado tema, siendo la doble representación ventajosa para el aprendizaje de temas especialmente complejos.

4. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha pretendido llamar la atención sobre la incorporación de actividades de procesamiento del input en programas de aprendizaje gramatical con el objetivo de propiciar una concienciación orientada hacia el conocimiento explícito. De lo anteriormente expuesto se desprende que el objetivo no es, en principio, el de desarrollar un conocimiento automatizado que permita al aprendiz utilizar en la práctica una estructura gramatical de forma intuitiva y espontánea (conocimiento implícito). Se persigue, en su lugar, el objetivo más realista de desarrollar primeramente una conciencia en el aprendiz sobre la corrección e incorrección del lenguaje y sobre el significado y/o función que puede tener una estructura. El conocimiento explícito contribuye indirectamente al desarrollo del conocimiento implícito, a la vez que lo facilita, siendo este último una condición necesaria para la puesta en práctica. Además, contribuye a focalizar la atención del aprendiz en formas lingüísticas y a la comparación cognitiva, sentando, por consiguiente, las bases para la integración del input en el sistema de interlengua. Pero no conlleva necesariamente una integración, puesto que ésta dependerá del estadio de desarrollo de la interlengua en un momento dado. Si el aprendiz no se encuentra listo psicolingüísticamente para integrar un nuevo fenómeno como conocimiento implícito, puede construir una representación alternativa, que podrá almacenarse separadamente como conocimiento explícito para su posterior utilización, cuando el estadio de progresión de la interlengua del aprendiz lo permita.

Como queda mencionado, la incorporación de actividades de procesamiento del input con anterioridad a las centradas en el output o en paralelo con las mismas pretende facilitar el procesamiento de información e intentar reducir así la carga cognitiva, que puede ser un impedimento para el aprendizaje. Esto también es importante a efectos del aprendizaje diferenciado. El grado de procesamiento cognitivo que desencadene una actividad gramatical en el aprendiz divergirá individualmente, variando de un aprendiz a otro. Por ello carece de sentido ofrecer a todos los estudiantes de una clase el mismo programa al mismo tiempo con idénticas actividades, ya que dicho programa le exigirá diferentes grados de procesamiento cognitivo a cada estudiante, dependiendo de la mayor/menor utilización de procesos controlados y automáticos y del estadio de progresión individual de la interlengua. Lo que no presentaría problemas a nivel cognitivo para determinados estudiantes, supondría una carga cognitiva para otros, siendo por tanto un obstáculo total o parcial para la realización de la actividad. En la práctica, esto significa que es preciso ofrecer a los estudiantes aquellas actividades gramaticales que satisfagan sus necesidades educativas individuales en un determinado momento del proceso. Así se tiene en consideración el hecho de que no todos los estudiantes aprendan con la misma rapidez a un mismo nivel de la enseñanza, ni tampoco posean la misma capacidad de procesamiento cognitivo o su interlengua se encuentre en el mismo estadio de progresión.

El hecho de haber optado por atribuir importancia a la modalidad inductiva en este artículo se debe a que hemos detectado ciertos problemas de definición en la distinción entre deducción e inducción. Además consideramos que no se disponía de instrucciones aplicables para desarrollar actividades inductivas desde una perspec-

tiva diferenciadora. Por tanto, otro de los objetivos perseguidos ha sido el de presentar un modelo que incluyera grados de explicitación variables de las reglas gramaticales y, en el proceso inductivo, grados de control variables.

La elaboración de material para la enseñanza gramatical de enfoque inductivo basado en el input puede parecer menos atractiva debido a su alcance y al hecho de que las investigaciones empíricas sigan siendo esporádicas y no presenten conclusiones claras. Consideramos, no obstante, que las teorías expuestas en la materia y los argumentos a favor del potencial educativo existente parecen plausibles. Muy probablemente podrán constituir una vía realista para lograr una mejor correspondencia entre los objetivos de la enseñanza y el éxito del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Publicación electrónica, *Research@asb*, <http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf>
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993a): Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225 – 243.
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993b): Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, i, 45 – 57.
- Decoo, Wilfred (1996): The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL*, 34/2, 95-118.
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997-1999a): Becoming grammatical. Publicación electrónica, <http://www.impactseries.com/grammar/becoming.html>
- Ellis, Rod (1997-1999b): Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising. Publicación electrónica, <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
- Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Ellis, Rod (1997/2001), *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2002a): Grammar teaching - practice or consciousness-raising? En Richards, Jack C./, Renandya, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 167-174.
- Ellis, Rod (2002b): The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds.): *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 17-34.
- Ellis, Rod (2002c): Methodological Options in Grammar Teaching Materials. En Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds) (2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 155-179.
- Ellis, R./Gaies, S. (1999/2001): *Impact Grammar*. Hong Kong: Longman.
- Felder, Richard/Henriques, Eunice R. (1995): Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31.
- Gass, Susan M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gollin, Jacqueline (1998): Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 52/1, 1998.

- Krashen, Stephen (1976), "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Schmidt, Richard W. (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics'. En Hulstijn/Schmidt: *Consciousness in second language learning*. AILA Review 11.
- Seliger, H. (1979): On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 369-69.
- Simensen, Aud Marit (1998): *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass/C. Madden (eds): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. En Cook/Seidlhofer (eds): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 125-144.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Una propuesta para la enseñanza de la variedad dialectal del español: *¿Barrilote, papalote chiringa o cometa?*

JORGE ÁNGEL BERNÉ ESPINOSA
IES SA BLANCA DONA
jorgeberne@yahoo.es

En la actualidad ejerce como Profesor de inglés y Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras del IES Sa Blanca Dona de Ibiza. Entre 2002 y 2008, trabajó como profesor de español y de español para hispanohablantes en los institutos *Steinmetz High School* y *Taft High School* de Chicago, dentro del programa de Profesores Visitantes. Durante esos años realizó numerosas colaboraciones, presentaciones en congresos y diversas instituciones, entre ellas el Instituto Cervantes, y publicaciones sobre la enseñanza de español en los Estados Unidos y la enseñanza a las comunidades hispanohablantes. También trabajó coautor del primer currículo federal de español para hispanohablantes de escuelas primarias de los EE.UU, encomendado por el Departamento de Educación, conjuntamente con un grupo de profesores de las Escuelas Públicas de Chicago.

Resumen: La complejidad social de los Estados Unidos hace que numerosos factores contribuyan a la difícil identidad cultural y lingüística de los adolescentes latinos. Mediante la propuesta didáctica intercultural expuesta en el presente trabajo, se ayudará a estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos a comprender su condición de hispanos, así como la uniformidad y diversidad del español en el mundo. En primer lugar, se presenta un análisis de la enseñanza de español en los Estados Unidos. En segundo, el sentir de los adolescentes latinos, utilizando los datos extraídos de la encuesta realizada a dos grupos de estudiantes hispanohablantes. En tercer lugar se presenta una propuesta didáctica intercultural. Por último, se evalúa si se ha conseguido ayudar a sus receptores a entender y digerir mejor su identidad, así como las diferentes variedades del español.

Palabras clave: Latinos en los EE.UU; enseñanza de la variedad dialectal; interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Según el Censo de población de los Estados Unidos del año 2005, 41.926.302 de la población total era de origen latino, es decir, un 14'5%. Con esta cifra, la población latina¹ se situaba como la primera minoría del país, casi un 3% por encima del siguiente grupo étnico, la población afro americana.

Casi un 60% de estos latinos, algo más de veinticinco millones, son latinos nacidos en los Estados Unidos, como segunda, tercera o hasta cuarta generación. Sus padres, abuelos o bisabuelos fueron los primeros en emigrar desde sus países a los Estados Unidos. El otro 40%, casi diecisiete millones, son latinos de primera generación, nacidos en países de toda Latinoamérica, y que en algún momento de su vida han emigrado a Estados Unidos. De los casi doscientos noventa millones de habitantes del país, casi cuarenta y siete millones hablan un idioma que no es inglés en sus hogares. De los más de cuarenta millones de latinos, sólo veinticinco millones son hispanohablantes. Esta cifra pone de manifiesto un hecho clave para entender la identidad del latino estadounidense: *latino* no es necesariamente sinónimo de *hispanohablante*. De igual manera, el hecho de ser bilingüe tampoco significa ser igualmente competente en inglés y en español.

A la luz de estas cifras, cabría pensar que la enseñanza de español a hispanohablantes y la autoestima lingüística y cultural de los latinos en los Estados Unidos gozan de una excelente salud. A pesar de que durante la última década los programas de enseñanza de español a hispanohablantes han proliferado en todos los niveles educativos (Potowski 2005), muchos de los adolescentes hispanos de los Estados Unidos, no atribuyen un gran valor a su condición de bilingües y biculturales. A pesar de que estos adolescentes se muestran orgullosos de esta herencia, la mayoría de ellos no acaba de interiorizar el concepto de *latinidad* dentro de la grandeza cultural y social de los Estados Unidos. Entre los adolescentes latinos, es habitual escuchar comentarios como “es que yo no hablo mejicano, sino puertorriqueño”; “ser mejicano significa

¹ En el censo de 2005, se reconocen ambos términos, *Hispanic* y *Latino*. Ambos serán utilizados indistintamente en este trabajo.

celebrar quinceañeras”; o “ser puertorriqueño significa salir en el desfile de *Puertorican Pride Day*”.

En este trabajo analizaremos los factores que contribuyen a la compleja identidad cultural y lingüística de estos adolescentes. A continuación expondremos una propuesta didáctica intercultural que ayudará a estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos a comprender su condición de hispanos, así como la uniformidad y diversidad del español en el mundo. Para ello, en primer lugar llevaremos a cabo un análisis de la enseñanza de español en los Estados Unidos. En segundo, mostraremos cuál es el sentir de los adolescentes latinos, utilizando los datos extraídos de la encuesta realizada a dos grupos de alumnos de la asignatura *Taft High School* de Chicago. En tercer lugar, presentaremos una propuesta didáctica intercultural. Por último, evaluaremos dicha propuesta y si a través de su puesta en práctica, se han conseguido ayudar a sus receptores a entender y dar cuenta mejor de su identidad, así como de las diferentes variedades del español.

2. EL HISPANOABLANTE O “HABLANTE DE HERENCIA HISPANA”

Colegios de primaria, institutos de enseñanza secundaria y universidades de todo el país cuentan, cada vez más, con programas de enseñanza de español dirigidos a estudiantes hispanohablantes o *hablantes de herencia*². Por la misma razón por la que a un estudiante angloparlante no se le haría tomar una clase de *ESL (English a Second Language)*, los estudiantes de herencia hispana precisan una respuesta educativa apropiada a su perfil lingüístico y cultural. Sean latinos de primera o sucesivas generaciones, estos jóvenes, bilingües en mayor o menor medida, han aprendido español en su casa e inglés a lo largo de su escolarización. Para la mayoría de estos jóvenes bilingües, especialmente en la segunda y sucesivas generaciones, el inglés es su lengua

² En el presente trabajo utilizaremos indistintamente los términos “hispanohablantes”, “bilingües” o “hablantes de herencia hispana”. Durante los últimos años, el término “hablante de herencia hispana” ha ganado gran popularidad y prestigio, puesto que enfatiza su identidad latina o hispana, indistintamente de cuál sea su nivel de competencia en el español.

dominante, si bien mantienen altos niveles de competencia en español. Incluso aquellos que son nietos y biznietos de inmigrantes, aunque no adquieren una gran competencia productiva en español, sin embargo sí poseen una gran capacidad receptiva en español (Potowski 2004). Lynch (2000) y Roca (1991) encontraron que, en Miami, jóvenes hispanos cubanos de tercera generación todavía son muy competentes en español, debido en gran parte al prestigio social y el poder económico del español en Florida. En el suroeste del país, sin embargo, el español ha sido y todavía es una lengua subordinada en el plano socioeconómico (Sánchez 1983), y jóvenes de las mismas características no poseen el mismo nivel de competencia en la lengua que los jóvenes de Miami.

Los alumnos hispanos nacidos en los Estados Unidos presentan una serie particular de rasgos lingüísticos. Aunque algunos son competentes en inglés y en español, la gran mayoría no conocen el español formal. Muchos de ellos tienen dificultades a la hora de deletrear palabras que usan muy habitualmente en sus conversaciones. Incluso en su discurso oral, pueden conjugar correctamente tiempos verbales como el imperfecto de subjuntivo, sin saber que así se llama y sin poder identificarlo fuera de contexto (Potowski 2004).

Además de estos factores, el fuerte contacto entre el español y el inglés en las escuelas y en la vida cotidiana ha dado lugar a numerosos fenómenos sociolingüísticos (Silva-Corvalán 1994). El español de los hablantes de primera generación suele reflejar la influencia de palabras y expresiones del inglés. Entre estos hablantes, es habitual escuchar palabras y expresiones como “hidrante de incendios” (de *fire hydrant*, en vez de “boca de incendios”), o “me dieron un ticket” (de *they gave me a ticket*, en vez de “me pusieron una multa”). En el de la segunda y tercera generación, además de reflejarse un mayor cambio de código, el sistema verbal de los hablantes es mucho más simple (particularmente en el modo, el aspecto y los tiempos perfectivos compuestos); en usos propios del verbo ser, se prefiere el verbo estar; en vez de las formas sintéticas (comeré), se prefieren las perifrásticas (voy a comer); se omiten bastantes pronombres clíticos (en vez de “lo sé”, se prefiere “Yo sé”, como en *I know*).

A la luz de estas características lingüísticas y culturales, Guadalupe Valdés (1997), propone cuatro objetivos clave para cualquier clase o programa de español a hispanohablantes que todo profesor debe tener en cuenta para su clase:

1. El mantenimiento del español, ya que las sucesivas generaciones lo hablan menos que las anteriores.
2. La adquisición del español estándar, sin eliminar la variedad coloquial, aunque sí mostrándoles los diferentes registros y la importancia de conocer la norma de prestigio.
3. La expansión de su espectro bilingüe, partiendo de la premisa de que la competencia lingüística del individuo se materializa en diferentes destrezas y subcompetencias, que se encuentran repartidas desigualmente entre los dos idiomas.
4. La transferencia de las destrezas de la lectoescritura aprendidas en inglés al aprendizaje formal del español.

Igual de importantes que estos objetivos son las necesidades afectivas de los estudiantes de herencia. Muchos de ellos demuestran gran inseguridad sobre su español y tienen miedo a la idea de estudiarlo formalmente. A menudo, han interiorizado mensajes de inferioridad respecto al inglés (Potowski 2004). En 1995, un juez de Tejas declaró que una madre que estaba hablando en español a su hija estaba cometiendo abuso infantil y amenazó con quitarle la custodia (Larrañaga 2000). En Arizona, una maestra salió en todos los medios de comunicación por pegar a sus estudiantes que hablaban en español (Ryman y Madrid 2004). En Nueva York, tres jóvenes fueron despedidas fueron despedidas de su trabajo en una cadena internacional de maquillaje por hablar español durante sus descansos (Sager 2003). Con estos ejemplos se hace evidente la realidad discriminatoria a la que se enfrentan muchos hispanohablantes en los Estados Unidos. De ahí que la enseñanza de español a este alumnado deba estar dirigida a aumentar su autoestima lingüística (Gardner 1982).

Además de estos retos lingüísticos y afectivos, no debemos perder de vista la diversidad cultural, lingüística y nacional de la población latina estadounidense y de los estudiantes de herencia (Aparicio 1993). Dicha diversificación sugiere una compleja

visión del conocimiento cultural que nuestros estudiantes deben adquirir. La población misma, su identidad y cómo ésta se percibe, y por supuesto las prácticas sociales, cambian dinámicamente debido a las interacciones e influencias entre los diversos grupos nacionales. Para dotar a los estudiantes de las herramientas, la madurez y el rigor necesario, la autora sugiere tres niveles de conocimiento cultural para el estudiante latino estadounidense:

1. El conocimiento *autocultural*, es decir, sobre su propia cultura o grupo nacional.
2. El conocimiento *intracultural o panlatino*, es decir, el conocimiento de otros grupos latinos en los Estados Unidos y en otros países latinoamericanos.
3. El conocimiento *intercultural*, es decir, sobre las relaciones entre los grupos latinos y otros grupos raciales y culturales den los Estados Unidos y en Latinoamérica.

Aunque es imposible que en un año escolar y en clase de español se cubra toda la historia, cultura y aspectos lingüísticos, raciales y sociales de cada grupo, sí se puede lograr que el estudiante tenga una mayor conciencia de toda esta diversidad.

El título del artículo “El desarrollo de la competencia cultural: una meta para todos” (Fantini 1997) responde muy bien al planteamiento de la enseñanza de español a hispanohablantes y el acercamiento a la(s) cultura(s). La premisa del mismo es que el contacto interétnico ha desarrollado personas con diferentes niveles de bilingüismo y biculturalismo. Muchos hispanos en los Estados Unidos han evolucionado y desarrollado su competencia cultural e intercultural como consecuencia de sus experiencias vitales, diarias y cotidianas. Dichas competencias, adquiridas fuera de las aulas, sirven también como gran potencial en nuestra tarea docente, tanto en la enseñanza de la lengua como en la educación intercultural. Fantini (1997) propone como uno de los objetivos principales en la enseñanza de español a hispanohablantes el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), que se define según tres áreas:

1. La habilidad de establecer y mantener relaciones positivas.

2. La habilidad de comunicar en forma efectiva y con mínima distorsión.
3. El logro de un nivel apropiado de colaboración y cooperación con los otros.

Los valores principales de esta competencia son la empatía, el respeto, la flexibilidad, la receptividad, el rechazo de prejuicios, la tolerancia para situaciones ambiguas y el buen manejo de la interacción.

Por último, una vez rotas todas esas barreras culturales y afectivas cabe preguntarse cómo vamos a traer a la clase la inmensa diversidad, a la vez que uniformidad, del español, trascendiendo el tópico de “los mejicanos llaman camión a lo que los puertorriqueños llaman guagua o los españoles autobús”. Francisco Moreno, en su libro *¿Qué español enseñar?* (2000) propone que la diversidad del español se manifiesta en tres áreas (gramática, léxico y prosodia). A la vez, dichas diferencias son mínimas cuando trabajamos la lengua en su registro más formal.

La presente propuesta didáctica propondrá un modelo de enseñanza de la variedad dialectal del español que conduce a los estudiantes hispanohablantes a descubrir la uniformidad del español en el mundo y su variante formal, al tiempo que los lleva a desarrollar su CCI y su conocimiento *intra, pan e interlatino*.

3. ENCUESTA Y RESULTADOS ENCONTRADOS

Durante la última década, la atención a la percepción de las minorías y al estudio de sus lenguas ha sido cada vez mayor en los Estados Unidos. Algunas de las preguntas de la siguiente encuesta, distribuida entre alumnos de la asignatura *Español para hispanohablantes 2* del IES *Taft High School* de Chicago, están inspiradas en la de Beckstead y Toribio (2003).

Cuarenta y cinco estudiantes contestaron a esta encuesta³. Sus respuestas sirvieron para enfocar la presente propuesta didáctica, conocer mejor sus necesidades afectivas y adecuarse a ellas.

A continuación se muestran las respuestas a las preguntas de la encuesta:

País de nacimiento de los estudiantes: 27: EE.UU.; 10: México; 3: Puerto Rico; 1: Chile; 1: Bolivia; 1: Perú; 1: Argentina; 1: Honduras.

Número de años viviendo en los Estados Unidos: Toda su vida (los veintisiete estadounidenses); desde hace siete años (la estudiante chilena); desde que tenía entre 1 y 3 años (todos los demás).

Lugar de nacimiento de los padres: Los padres de todos ellos habían nacido en países hispanohablantes; de los 27 muchachos estadounidenses, los padres de 20 eran mejicanos, cinco puertorriqueños y dos guatemaltecos.

¿Has estudiado en programas bilingües o de inmersión? ¿Dónde y por cuánto tiempo?

En algún momento todos ellos han participado en programas de educación bilingüe. Estos programas, mal llamados bilingües, están pensados para estudiantes procedentes de hogares no angloparlantes. Se les educa, parte del tiempo, en su lengua materna, pero el fin último del programa es la transición al inglés y la instrucción total en inglés. Estos alumnos suelen poseer una competencia limitada en español, si bien sí conocen algunos usos del español formal y de las convenciones escritas. Aquellos nacidos en países latinoamericanos, en concreto de Sudamérica, por lo general poseen una educación más detallada que la de estudiantes centroamericanos o mejicanos y, por supuesto, los estadounidenses, cuyo acceso al español formal ha sido mucho más reducido e incluso inexistente.

³ Apéndice 1

¿Cómo has aprendido el español?

En casa, como lengua materna, con sus padres.

1. ¿Qué lengua se habla en tu casa?

1: todo en español (7)

2: más español que inglés (18)

3: en igual medida (10)

4: más inglés que español (3)

5: todo en inglés (0)

2. ¿Qué lengua hablas con tus amigos más íntimos?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (5)

3: en igual medida (3)

4: más inglés que español (16)

5: todo en inglés (10)

3. ¿Qué hablas con tus compañeros de escuela?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (2)

3: en igual medida (5)

4: más inglés que español (23)

5: todo en inglés (5)

4. ¿Qué lengua se habla en tu comunidad?

1: todo en español (3)

2: más español que inglés

3: en igual medida (6)

4: más inglés que español (21)

5: todo en inglés (5)

5. ¿Qué tipo de programas de radio escuchas?

1: todo en español (1)

2: más español que inglés (7)

3: en igual medida (15)

4: más inglés que español (8)

5: todo en inglés (5)

6. ¿Qué tipo de programas de televisión ves?

1: todo en español (2)

2: más español que inglés (2)

3: en igual medida (9)

4: más inglés que español (8)

5: todo en inglés (4)

7. ¿Qué tipo de revistas y libros lees en tu tiempo de ocio?

1: todo en español

2: más español que inglés (4)

3: en igual medida (4)

4: más inglés que español (13)

5: todo en inglés (13)

8. ¿Qué consideración tienes de tu español?

1: bajo (2)

2: aceptable (11)

3: bueno (12)

4: muy bueno (5)

5: excelente (5)

9. ¿Qué consideración tienes de tu
inglés?

1: bajo (1)

2: aceptable (5)

3: bueno (5)

4: muy bueno (15)

5: excelente (8)

10. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien inglés? ¿Por qué?

Mayoritariamente la respuesta es SÍ, porque los Estados Unidos es el país en que vivimos, dicen, porque es necesario para encontrar un buen trabajo, para poder estudiar con éxito a todos los niveles y porque en este país todo se basa en el inglés.

11. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien español? ¿Por qué?

Reconocen la importancia y el valor de saber bien español. El argumento de más peso es que su cultura es la latina, es importante porque es la lengua de su familia y porque, con algunos familiares, es la única forma de comunicación que existe. Reconocen que sabiendo español pueden ayudar a mucha gente que no sabe inglés, como por ejemplo, latinoamericanos recién llegados a este país. También atribuyen al español un importante valor como lengua de socialización. Por supuesto, reconocen que el ser bilingüe abre muchas puertas y ofrece posibilidades de trabajo.

12. ¿En qué lengua ha sido principalmente tu educación? Habla sobre tu educación hasta hoy día.

En el caso de los muchachos estadounidenses, la lengua es inglés. En el de los latinos nacidos en sus países, en mayor o menor medida, una parte de su educación formal ha sido en español, aunque por lo general, según si la edad de llegada a este país fue más temprana, suelen sentirse más cercanos a la cultura y la lengua estadounidense.

13. ¿En qué contextos hablas español?

Con sus familias, sus amigos, en el trabajo y en sus países de origen.

14. Explica si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones, y por qué:

- La cultura latina es un reflejo importante de quién soy.

- La cultura latina es importante en cómo la gente me percibe en esta sociedad.

Estas afirmaciones causaron todo tipo de reacciones. En primer lugar los muchachos aseguran que ser latino incluye muchos aspectos, y que todas ellas hacen quiénes ellos son, desde la comida, al estilo de vida, al respeto por los padres y la familia. Se sienten muy orgullosos, y reconocen que el ser latino les brinda muchas posibilidades, de aprender y de relacionarse. Lamentablemente, denuncian que a veces son tratados con actitudes llenas de prejuicios, como el hecho de que no van a ser educados.

15. Para ser latino, es necesario hablar y escribir español correctamente. Discute esta afirmación.

En general todos los estudiantes dicen que no, que se puede ser latino sin hablarlo perfectamente, ser latino significa tener ancestros latinos, si bien todos apuntan que algo de español se debe saber. Es importante, apuntan, el poder regresar a la comunidad de donde uno procede. Sin embargo, todos lo consideran importante pues es parte de su herencia y de su cultura. También comentan que, otros grupos étnicos te ven como un tonto si eres latino y no sabes español.

16. En el mundo existen muchos tipos de español diferentes. Cierto o falso, y por qué.

Todos ellos reconocen el hecho de que hablantes de diferentes países utilizan distintas palabras, y que en cada país se habla diferente. Reconocen el hecho de que cada país tiene una jerga diferente y algunos usan la palabra dialecto para referirse a ello.

17. Cuando hablo con hispanohablantes de otros países, no me entiendo con ellos, hablan muy raro. Cierto o falso, y por qué.

Esta afirmación es falsa, para todos ellos. Aseguran que el acento a veces los confunde, pero que se entienden. Todos ellos concuerdan en que negocian la comunicación y se aseguran de lo que dicen. Lo básico, dicen, es lo mismo.

18. El español formal lo hablan muy pocas personas, nosotros nunca hablamos esa variedad y la necesitamos. Cierto o falso, y por qué.

Sí se debe, convienen, puesto que ello supone estar más educado. Pocos lo hablan, pero sí es necesario. Debemos saberlo para gozar de mayor reconocimiento, te ayuda a estar más preparado.

Anota aquí cualquier pensamiento que se te ocurra después de haber contestado a estas preguntas:

Les gusta la idea de abordar este tema en clase, y creen que hablar correctamente es importante. Algunos confiesan sentirse tontos por no saber hablar mejor su idioma, y les gustaría recibir más educación en español a lo largo de su vida.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

En el mundo hay cuatrocientos millones de hispanohablantes repartidos por veintiún países. Dada esta extensión, el español manifiesta una gran diversidad a tres niveles: léxico, gramatical y fonético-prosódico (Moreno Fernández, 2000). El ciudadano medio puede reconocer el origen de algunos dialectos del español, o usando el término propuesto por Moreno Fernández (2000), *geolectos*. Dicho término está libre del prejuicio y tono peyorativo que a menudo recibe el término dialecto. Sin embargo, el conocimiento de esta diversidad es a menudo limitado y queda reducido al nivel léxico, al que la gente se refiere como “*los mejicanos llaman camión a lo que los puertorriqueños llaman guagua*”. En los Estados Unidos, donde los hispanohablantes viven en una situación de bilingüismo en la que el español es lengua minoritaria y no es lengua

vehicular ni en el sistema educativo ni en casi ningún otro ámbito formal, las oportunidades que tienen los estudiantes de desarrollar su conocimiento del español formal y de desarrollar sus destrezas metalingüísticas son muy reducidas, salvo en casos muy excepcionales.

El triple propósito de la presente unidad didáctica es, por una parte, presentar a los adolescentes latinos matriculados en la clase de español para hispanohablantes a nivel secundario la diversidad dialectal del español en el mundo a sus tres niveles: léxico, gramatical y fonético-prosódico (Moreno Fernández 2000); por otra parte, presentarles y familiarizarles con los conceptos de *idiolecto*, que cada hablante posee, y *registro*, que cada hablante adopta según su interlocutor, la circunstancia en la que tiene lugar la interacción y al canal o forma en que tiene lugar la misma. Por último, esta unidad persigue elevar la autoestima lingüística y cultural de estos estudiantes, a través de una propuesta didáctica en la que se ahonda en la enseñanza del español y en la tolerancia hacia los diferentes dialectos y grupos hispanos.

Esta propuesta didáctica está pensada para ser desarrollada entre diez y doce sesiones de clase de cincuenta minutos, aunque este formato puede variar según la composición del grupo. A continuación se describe la experiencia y el trabajo de los estudiantes de *Taft High School*.

DÍA 1

En la primera sesión de clase, que tuvo lugar unos días después de haber realizado la encuesta propuesta, se llevó a cabo un diagnóstico de experiencias vitales. Para comenzar la clase, discutimos una serie de oraciones en la pizarra que contenían una serie de términos que a menudo crean conflictos o malentendidos entre hispanohablantes provenientes de diferentes zonas *geolectales*:

¿Alguna vez habéis tratado de “coger un autobús”?

¿Qué pensaría un mejicano si le dices que le vas a “dar un tortazo”?

Si encuentran una araña enorme en un hotel puertorriqueño, ¿se les ocurriría ir al recepcionista y decirle que en su habitación hay un “bicho” enorme?

Aunque estas oraciones y estos términos no son políticamente correctos en una escuela secundaria, los adolescentes latinos de los Estados Unidos se encuentran a menudo en situaciones de esta índole, por lo cual la situación carece de la seriedad y el rigor que en principio se pensaría. De hecho reaccionaron con toda naturalidad, y contribuyeron con numerosas experiencias propias.

A continuación se les presentó una cita de la famosa presentadora de televisión Cristina Saralegui:

“Utilizar el vocabulario panamericano consiste, por ejemplo, en poder escribir una receta de un plato de cocina que se come en toda América Latina, como los frijoles en cubano, y saber que en Puerto Rico se les llama habichuelas, que en Venezuela se les llama caraotas, que en Chile se les conoce por porotos, y que en México se varía su pronunciación a fríjoles. ¡Y sólo me refiero a la palabra frijoles!”

A partir de la lectura de esta cita, los estudiantes compartieron con el resto de la clase experiencias vividas por ellos mismos; en la segunda mitad de la clase, en parejas y tríos, realizaron pequeñas representaciones de malentendidos y situaciones cómicas que habían protagonizado en algún momento, o si no, podían inventarlas.

DÍA 2

En el segundo día, comenzamos la clase con una serie de dibujos desplegados por toda la pizarra. Por toda la pizarra había también tarjetas con un total de cuatro palabras diferentes que se utilizan para designar cada uno de esos objetos en diferentes regiones del mundo hispanohablante.

Todas estas palabras e ilustraciones aparecían extendidas por la pizarra:

Papalote, cometa, chiringa, volantín, yuyo, hierba, yerba, grama, tetera, pava, caldera, pajita, pitillo, popote, sorbeto, llave, canilla, grifo, nevera, heladera, refrigerador y frigider.



Con todas estas ilustraciones en la pizarra y diciéndoles que para cada objeto se usan tres o cuatro palabras diferentes según la región hispanohablante del mundo, se planteó un interesante debate y ejercicio de reflexión lingüística, de negociación y de trabajo en equipo. Todas esas palabras estaban desordenadas y se pidió a los estudiantes que llegaran a un consenso. A pesar de la aparente facilidad de este ejercicio, los estudiantes estaban siendo expuestos a un concepto clave en el aprendizaje: la tolerancia. Resultó muy sorprendente la intolerancia que mostraban a las palabras que no conocían, que rechazaban y que no aceptaban como palabras del español. En ese momento, se les tuvo que llamar la atención y pedirles que reconsideraran su actitud, hablándoles y mostrándoles en el mapa la gran extensión geográfica en la que se habla español, y por supuesto la diversidad cultural del mundo hispanohablante.

Una vez completado con éxito el proceso de negociación y cuando ya supieron las respuestas, se pidió a los alumnos que ubicasen todos esos términos en el país en el que se usaban en el mapa del mundo hispanohablante desplegado en la pizarra. A través de

este ejercicio, los estudiantes percibieron la grandeza del mundo hispanohablante, al tiempo que comprendieron un poco mejor el concepto de variedad geográfica.

Soluciones:

1. Papalote (Méjico); cometa (España); chiringa (Puerto Rico); volantín (Argentina).
2. Yuyo (Argentina); hierba (España); yerba (México); grama (Puerto Rico).
3. Tetera (España); pava (Uruguay); caldera (Argentina).
4. Pajita (Argentina); pitillo (Colombia); popote (México); sorbeto (Puerto Rico).
5. Llave (Colombia); canilla (Argentina); grifo (España).
6. Nevera (España); heladera (Argentina); refrigerador (México); frigider (Chile).



DÍA 3

En la tercera sesión de esta propuesta se presentó a los estudiantes la variedad fonético-prosódica. Normalmente, los estudiantes tienen una idea de las diferencias en la pronunciación, pero les resulta difícil dar cuenta de ellas. Para este ejercicio, se mostraron en clase fragmentos de cuatro películas de cuatro variedades diferentes del mundo hispanohablante. En ningún momento se les dijo a los estudiantes el país de origen de ninguna de ellas. Tan sólo se les entregó una hoja con los diálogos que se muestran en este apartado.

PELÍCULA 1

- Recordé todas las veces que....
- Recobré la razón...
- ...pero lo fingí y me creyeron
- El aeropuerto está tomado por la policía.

PELÍCULA 2

- Sería un problema para ella.
- Perdoname, pensaba que yo también era parte de la familia.
- ¿Qué hacés, Juan Carlos?

PELÍCULA 3

- No es cierto, a mí me la regalaron...
- Ya dásela, Jimena, tú nunca usas esa diadema..."
- ¿Otra vez el mudito? ¿O será mudita?..."
- ¿Qué onda? ¿Qué pasó? Tengo una bronca.
- No sé qué hacer, estoy embarazada, otra vez..."

PELÍCULA 4

- Lo único que quiero es que esto se acabe...
- Nunca había estado tan nerviosa desde el examen de botánica de tercer año...
- Me preguntaron si las rosas tenían espinas y que las rosas tienen en realidad aguijones.
- Es una enseñanza que voy a llevar conmigo el resto de mi vida
- Hay que ser idiota para ver ese montón de tarados, encerrados

Mientras iban escuchando, los alumnos tenían que prestar atención a la forma en que se decían esas palabras. Entre fragmento y fragmento, se iba preguntando a los estudiantes el país de origen de esa película y se les llamaba la atención sobre la pronunciación de las palabras y expresiones seleccionadas correspondientes a cada

variedad *geolectal*. El fragmento de la primera película es de una película española, *Mujeres al borde de un ataque de nervios*; el de la segunda, es de una película argentina, *El hijo de la novia*; el de la tercera es de una película mejicana, *Amores perros*; el de la cuarta es una película chilena, *El nominado*.

A propósito de la primera película, comentamos con los estudiantes el ceceo, propio del español castellano, y el yeísmo, propio del español peninsular. Para la segunda, comentamos la realización africada de los fonemas para la *ll* y la *y*, y el seseo. Además, aunque el verbo *hacés* es un rasgo gramatical, también podemos anticiparlo. Para la tercera, comentamos el seseo y la *S* silbante propia del español mejicano. Para la última, comentamos la aspiración de la *S* en posición silábica final y el seseo.

El uso de películas actuales es un gran ejercicio para mostrar la variedad fonético-prosódica, pues además de ser un ejemplo real de lengua en uso, despierta un gran interés ya que los acerca a otras culturas que tal vez conocían de oídas, pero a la que no habían sido expuestos a través de imágenes. Por otra parte, aunque no se pueden mostrar todos los rasgos fonético-prosódicos del español en cuatro fragmentos de cinco minutos, al menos sí se ofrece a los estudiantes la oportunidad de escuchar variedades poco conocidas para ellos.

DÍA 4

En el cuarto día presentamos a los estudiantes la variedad gramatical a través de tebeos o tiras cómicas y anuncios publicitarios. En este caso se mostró a los estudiantes las diferentes variantes de los pronombres y verbos de la segunda persona del singular y del plural⁴. Mediante un episodio de *Mafalda*, los estudiantes apreciaron el uso del voseo, variante gramatical rioplatense, en la segunda persona del singular, y el uso del tú, forma de la segunda persona del singular en el resto del mundo hispanohablante. Mediante una historia de *Zipi y Zape*, los estudiantes aprendieron dos formas en distribución

⁴ Apéndice 2

complementaria con las anteriores: el *vosotros*, para la segunda persona del plural, variante gramatical castellana; el *ustedes*, que, al igual que el *tú*, es una variante gramatical usada por la mayoría de hispanohablantes del mundo. A fin de no dejar este ejercicio reducido a dos variedades dialectales, mostramos un anuncio publicitario de Méjico en el que se utiliza la forma del *tú* y en el que pueden apreciar, una vez más, que una forma común, como en este caso el *tú*, es también una variante.

DÍA 5

En el quinto día de esta unidad didáctica llevamos a cabo una actividad de fijación, en la que hicimos pensar a los estudiantes, en primer lugar, en las tres áreas sobre las que habíamos trabajado y en las que se manifiesta la variedad dialectal. Ello se consiguió a través de unas canciones, que también se pueden acompañar de ejercicios de profundización de otros elementos lingüísticos que complementen y refuercen el contenido para la clase de español.

RAYANDO EL SOL

Rayando el sol, rayando por ti,
Esta pena, me duele, me quema sin tu amor.
No me has llamado, estoy desesperado,
son muchas lunas las que te he llorado.

Rayando el sol, desesperación.
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.
Me muero por ti, viviendo sin ti.
Y no aguanto, me duele tanto estar así,
rayando el sol.

A tu casa yo fui y no te encontré;
en el parque, en la plaza, en el cine,
te busqué.

Te tengo atrapada entre mi piel y mi alma,
mas ya no puedo tanto y quiero estar
junto a ti.

Rayando el sol, desesperación.
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.
Me muero por ti, viviendo sin ti.
Y no aguanto, me duele tanto estar así,
rayando el sol.

Rayando el sol, desesperación.
Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.

Rayando por ti, rayando, rayando.
Rayando, rayando el sol.
Rayando, ay, ay, ay, ay, rayando el sol,
rayando.

TE NECESITO, Amaral
¿CÓMO QUIERES QUE TE QUIERA
SI AÚN SOY DEMASIADO JOVEN
PARA ENTENDER LO QUE SIENTO?

PERO NO PARA JURARLE AL
MISMÍSIMO ANGEL NEGRO
QUE SI ROMPE LA DISTANCIA
QUE AHORA MISMO NOS SEPARA
VOLVERÉ PARA ADORARLE
LE DARÍA HASTA MI ALMA
SI ME TRAJERA TU PRESENCIA A
ESTA NOCHE QUE NO ACABA
TE NECESITO
COMO A LA LUZ DEL SOL
EN ESTE INVIERNO FRIO
PA DARME TU CALOR
¿CÓMO QUIERES QUE TE OLVIDE
SI TU NOMBRE ESTÁ EN EL AIRE
Y SOPLA ENTRE MIS RECUERDOS
SI YA SÉ QUE NO ERES LIBRE
SI YA SÉ QUE YO NO DEBO
RETENERTE EN MI MEMORIA
ASÍ ES COMO YO CONTEMPLO
MI TORMENTA, QUÉ TORMENTA,
ASÍ ES COMO YO TE QUIERO
TE NECESITO
COMO A LA LUZ DEL SOL
EN ESTE INVIERNO FRIO
PA DARME TU CALOR
TE NECESITO
COMO A LA LUZ DEL SOL
EN ESTE INVIERNO FRIO
DONDE MUERE MI RAZÓN
¿CÓMO QUIERES QUE ME
ACLARE?
¿CÓMO QUIERES QUE TE OLVIDE?
TE NECESITO
COMO A LA LUZ DEL SOL
EN ESTE INVIERNO FRÍO
PA DARME TU CALOR
TE NECESITO
COMO A LA LUZ DEL SOL
TUS OJOS EL ABISMO
DONDE MUERE MI RAZÓN
TE NECESITO
TE NECESITO
TE NECESITO
TE NECESITO

"¿Qué Hiciste?" Jennifer López

Ayer los dos soñábamos con un mundo
perfecto,
Ayer a nuestros labios les sobraban las
palabras,
Porque en los ojos nos espiábamos el
alma,
Y la verdad no vacilaba en tu mirada.

Ayer nos prometimos conquistar el
mundo entero,
Ayer tú me juraste que este amor sería
eterno,
Porque una vez equivocarse es
suficiente,
Para aprender lo que es amar
sinceramente.

[Estríbillo]

¿Qué Hiciste? Hoy destruiste con tu
orgullo la esperanza,
Hoy empañaste con tu furia mi mirada,
Borraste toda nuestra historia con tu
rabia,
Y confundiste tanto amor que te
entregaba,
Como permiso para así romperme el
alma.

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir
las madrugadas,
Y nuestras noches las ahogaron tus
palabras,
Mis ilusiones acabaron con tus farsas,
Se te olvidó que era el amor lo que
importaba,
Y con tus manos derrumbaste nuestra
casa.

Mañana que amanezca un día nuevo en
mi universo,
Mañana no veré tu nombre escrito entre
mis versos,
No escucharé palabras de

arrepentimiento,
Ignoraré sin pena tu remordimiento.

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel
amante,
Mañana ni siquiera habrá razones para
odiarte,
Yo borraré todos tus sueños de mis
sueños,
Que el viento arrastre para siempre tus
recuerdos.

[Estribillo]
¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir
las madrugadas,
Y nuestras noches las ahogaron tus
palabras,
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvidó que era el amor lo que
importaba,
Y con tus manos derrumbaste nuestra
casa.

Y confundiste tanto amor que te
entregaba
Como permiso para así romperme el
alma

[Estribillo]
¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir
las madrugadas
Y nuestras noches las ahogaron tus
palabras,
Mis ilusiones acabaron con tus farsas,
Se te olvidó que era el amor lo que
importaba,
Y con tus manos derrumbaste nuestra
casa.

Tras escuchar estas canciones de las variedades mejicana, española y puertorriqueña respectivamente, dos veces cada una y sin las letras delante, se invitó a los estudiantes a que identificaran rasgos de cada una de las tres y de las tres áreas en que se manifiesta la variedad: gramatical, léxica y fonética. Aunque los estudiantes reconocieron inmediatamente que las canciones son de Maná, Amaral y Jennifer López, el objetivo era que fueran capaces de identificar elementos de las tres. Para la canción de Maná, los estudiantes identificaron el seseo en palabras como *desesperación* o *cine*. En la canción de Amaral, identificaron el ceceo en palabras como *necesito* o *luz*; también reconocieron la forma apocopada *pa*, propio de otras variantes del español. En la canción de Jennifer López, en la variante puertorriqueña, los estudiantes identificaron el seseo en palabras como *razones* o la aspiración de la *-s* en posición final de sílaba, como *farsas* o *espiábamos*. Todos estos factores hicieron pensar a los estudiantes en que no siempre es tan fácil hallar factores o señales que muestren con tanta evidencia la variedad de español. En este punto los estudiantes empezaron a darse cuenta de que, a pesar de la gran diversidad, los elementos comunes son mucho más prominentes que los diferenciadores.

DÍA 6

En este día volvimos a incidir en que, a pesar de la grandeza del español en el mundo, ésta es una lengua caracterizada por su uniformidad, especialmente en un registro formal y en la lengua escrita. Las diferencias quedan reducidas a los contextos informales y a la lengua oral. Para ello trajimos a la clase tres noticias diferentes sobre el mismo tema proveniente de tres países diferentes del mundo hispanohablante, en este caso Madrid, San Juan de Puerto Rico y Buenos Aires. La noticia presentada y que agradó mucho a los estudiantes fue la noticia sobre el enlace matrimonial entre el Príncipe de Asturias y Doña Leticia Ortiz. Aunque es una noticia un poco antigua, una alternativa es combinarla junto con otras. Por otra parte, sirvió para introducir un tema no demasiado conocido para los adolescentes latinos y estadounidenses: la monarquía. En esta jornada y según las características del grupo, se podría traer a la clase alguno de los cuentos de la

antología de Olivares, *Cuentos hispanos de los Estados Unidos*, de autores de diferentes orígenes latinos pero todos asentados en los Estados Unidos. A través de la lectura de estas narrativas, los estudiantes se dan cuenta de que es prácticamente imposible encontrar elementos diferenciadores en la lengua escrita y en el registro formal.

DÍA 7

En este día dividimos a la clase en subgrupos y asignamos a cada uno de los grupos una región del mundo hispanohablante. En un aula de ordenadores, los alumnos se pusieron a trabajar según las instrucciones que a continuación se muestran:

PROYECTO: Variedades del español
Fecha de entrega y presentación: 30 de abril

Debéis presentar a la clase un informe sobre la variedad del español que se os asigne.

En vuestra presentación, debéis cubrir los siguientes temas:

- Variedad léxica (diferentes palabras)
- Variedad fonética (diferente pronunciación)
- Variedad gramatical (diferentes verbos o pronombres)

Debéis contarnos diferentes palabras de esa variedad; diferentes jergas (slang); traer a la clase ejemplos orales de esa variedad (una canción, un video, un fragmento de una película, etc.; diferencias en la gramática (en un cuento, o leyenda).

Toda esta información debe ir en un póster en el que además se deberán incluir:

- Mapa del país o países en los que se habla esa variedad.
- Bandera o banderas donde se usa esa variedad.
- LÉXICO O PALABRAS
- GRAMÁTICA
- PRONUNCIACIÓN
- JERGAS
- CUENTO O LEYENDA DE ESE PAÍS

Variedades de español en el mundo

1. El español mexicano
2. El español caribeño
3. El español castellano o de España
4. El español rioplatense
5. El español centroamericano
6. El español peruano
7. El español ecuatorial

Recursos

Estudia la variedad léxica en ciudades del mundo hispanohablante (las diferentes palabras):

<http://lingua.cc.sophia.ac.jp/varilex/php-atlas/lista3.php>

Para aprender más sobre los diferentes tipos de español:

<http://es.wikipedia.org/> Y luego pongan Idioma español en BUSQUEDA.

Aprende JERGAS (SLANG) de diferentes países hispanos:

<http://www.jergasdehablahispana.org>

Voces y letras hispánicas:

<http://cvc.cervantes.es/obref/dvi/>

Jergas de habla hispana:

<http://www.jergasdehablahispana.org>

Diccionarios de variantes del español

Regionalismos

www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/012.htm

DÍAS 8 Y 9

Trabajo en grupo, en clase y con asistencia del profesor.

DÍAS 10 Y 11

Presentaciones a la clase.

DIA 12

Últimas presentaciones, reflexiones finales y ejercicio de reflexión.

Preguntas del ejercicio de reflexión:

1. *¿Cuántos tipos de español hay en el mundo?*
2. *Nombra algunas variedades del español, de al menos cinco regiones del mundo.*
3. *¿Qué es el español formal o estándar? ¿Quién lo habla? ¿Lo hablamos nosotros?*
4. *Nombra cuatro objetos que se denominen de tres formas diferentes en el mundo hispanohablante. Puedes usar los ejemplos de clase o los de las presentaciones de tus compañeros.*
5. *¿Cuáles son, al menos, dos rasgos de la pronunciación de al menos dos zonas del mundo hispanohablante?*
6. *Nombra dos pronombres y formas verbales únicas a algunas regiones del mundo hispanohablante y las correspondientes que ustedes utilizan en sus respectivas variantes.*

5. CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta presentada fue todo un éxito tanto por el cumplimiento de los objetivos propuestos como por su condición de auténtica unidad didáctica intercultural. Por una parte, los estudiantes obtuvieron una perspectiva real de la diversidad del español en el mundo, de la uniformidad del mismo, y de los conceptos de variedad geográficas o geolecto, registro, idiolecto y de cómo todos estos se manifiestan. Además de estos conceptos lingüísticos, recibieron e interiorizaron una importante lección de tolerancia lingüística y cultural, hacia su propia variante y hacia las otras variantes de los otros cientos de millones de hablantes de español. Por último, a través de esta unidad los estudiantes tomaron mayor conciencia de su propia condición de latinos, de los latinos en el mundo y de la interrelación lengua-cultura en la identidad de un individuo. Desde este artículo se anima a todos los profesores de español a que hagan uso de esta unidad didáctica.

El éxito de esta unidad no es gratuito y responde a un número de consideraciones previas, sobre la situación de los latinos en los Estados Unidos y sobre el propio concepto de interculturalidad (Essomba 1999). En primer lugar, la unidad propuesta es un ejemplo de unidad intercultural por su enfoque propositivo, pues otorga el mismo valor a todas las culturas y a todas las variantes del español, tanto geolectales como en términos de registro. Todas ellas son, además, tratadas equitativamente. En la actividad de presentación, se dan a conocer las tres áreas en que se manifiesta la variedad geolectal a través de léxico, discursos orales y discursos escritos de variedades muy dispares y de prácticamente todas las regiones hispanohablantes del globo. A la hora de poner a los estudiantes a trabajar, si bien acotamos el número de variedades a siete, éstas abarcan todos los países latinoamericanos y España. El nivel de profundización es adecuado a nivel secundario, pues tampoco estamos trabajando a niveles universitarios o cursos de especialización. En tercer lugar, aunque la unidad didáctica se enfoca en las variedades del español, al avanzar en el trabajo y profundizar en los conceptos de registro e idiolecto, se enfatizan las similitudes y se hace hincapié en la idea de que, a pesar del gran número de hablantes y de la dispersión geográfica, todavía son muchas más las

similitudes y las áreas comunes, y en las tres áreas, especialmente en los registros formales. Esta propuesta didáctica lleva a los estudiantes a entender mejor su propia identidad cultural, la cual perciben y entienden de una forma dinámica y global. A la misma vez, la diversidad de que venimos hablando aparece como un elemento enriquecedor, integrador y cohesivo.

Sabariago (1999) propone cuatro pasos necesarios para la evaluación de un programa de educación intercultural. En primer lugar, la evaluación del contexto, que en este caso realizamos mediante la encuesta propuesta en el Apéndice 1 y la misma experiencia en la enseñanza de español a hispanohablantes. En segundo lugar, la evaluación de entrada, que en este caso consistió en la selección de los materiales de las diferentes variedades a partir de las experiencias vitales, lingüísticas y culturales de los estudiantes. La evaluación del proceso, en tercer lugar, se llevó a cabo a lo largo de la misma puesta en práctica de la unidad didáctica. Si bien los estudiantes reaccionaron positivamente a todas las partes y ejercicios, hubo dos momentos en los que tuvimos que hacer un ejercicio de reflexión conjunto. En primer lugar fue la presentación de la variedad gramatical. Aunque todos podían comprender el uso de vos-tú y vosotros-ustedes, tomó tiempo y varias explicaciones el entender las diferentes partes del discurso, en particular las que más necesitaban para poder entender el concepto de variedad gramatical, que son los verbos, los pronombres y los (adjetivos) posesivos. Un segundo momento de reflexión y de consideración del proceso fue el momento en que los estudiantes, en grupos y con una variedad asignada, tenían que ponerse a investigar y buscar la información para cada una de las partes del proyecto: léxico, gramática, pronunciación, jerga, cuento o leyenda y búsqueda de ejemplos de lengua oral. Para dar solución a esta circunstancia encontramos de mucha utilidad el dar a los estudiantes unos ejemplos sobre la variante del profesor, la castellana, y se les pedía que, basándose en la información encontrada, diesen uno o dos ejemplos para cada una de ellas. La evaluación de los resultados tiene un doble carácter. Por una parte, el desarrollo de toda la unidad misma, y el criterio del profesor para juzgar y valorar en cada momento el éxito de la unidad a cada paso. Por otra parte, la evaluación formal, tanto de los pósters, las presentaciones y las reflexiones finales que entre todos

hicimos. En ambos casos destacamos el orgullo y la satisfacción por el éxito, la profundidad y el nivel de comprensión y abstracción adquirida por los estudiantes.

Esta unidad también refuerza el concepto de identidad étnica (Sandín 1999), aunque también refuerza la *falacia de la identidad monolítica*. Por una parte, “aunque la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo, no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos.” En este sentido, la unidad contribuye al desarrollo de la misma. Sin embargo, al reconocer conceptos como los idiolectos y los registros, también se pone de manifiesto en el hecho de que “existen identidades diferenciales entre los miembros de un grupo étnico.” En este contexto emerge la identidad, en el proceso de socialización étnica, fruto de las relaciones de la persona con otros grupos y con la sociedad.

La presente propuesta ayuda a los receptores de la misma a resolver situaciones de conflicto en las que, no sólo se rompería la comunicación sino que se producirían situaciones de intolerancia. Esta unidad ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de que se pertenece a una realidad cultural concreta, pero de que no existe un modelo de normalidad único.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, F. (1997): “La enseñanza del español para hispanohablantes u la pedagogía multicultural.” En Colombi, C. y Alarcón, F. (1997): *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Houghton Mifflin Company: Boston. Nueva York, 206-221.

Beckstead, K. y Toribio, A.J. (2003). “Minority perspectives on language. Mexican and Mexican-American Adolescents’ Attitudes towards Spanish and English.” En Colombi, C. y Roca, A. (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown University Press, Washington, D.C; 154-169.

Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona.

Fantini, A. (1997). "El desarrollo de la competencia intercultural: una meta para todos." En Colombi, C. y Alarcón, F. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Houghton Mifflin Company: Boston. Nueva York; 206-221.

Gardner, R. (1985). "Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation." En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Larrañaga, J. (2000). www.eee.unm.edu/staff/larranag/www/childabuse.html. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Lynch, A. (2000). "Spanish-speaking Miami in sociolinguistic perspective: Bilingualism, recontact, and language maintenance among the Cuban-origin population." En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

Olivares, J., ed. (1993). *Cuentos hispanos en los Estados Unidos*. Houston: Arte Publico Press.

PEW HISPANIC CENTER/KAISER FAMILY FOUNDATION (2004). National Survey of Latinos: Education. <http://pewhispanic.org/>

Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos." En *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Potowski, K. (2005). *Fundamentos metodológicos de la enseñanza de español a hispanohablantes en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.

Ryman, A. & Madrid, O. (2004). "State investigating teacher accused of hitting students." www.azcentral.com/families/education/articles/0116teacher-ON.html. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Sabariago, M. (1999). "La evaluación de programas de educación intercultural." En Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona. 21-36.

Sánchez, R. (1983). *Chicano discourse: Sociohistoric perspectives*. Reimpreso 1994, Arte Público Press, Houston. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40.

Sandín, M.P. (1999). "La socialización del alumno en contextos multiculturales." En Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, Barcelona. 37-46.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon. En Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos," *30 Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Santa Cruz de Tenerife: ASELE; 23-40

APENDICE 1: ENCUESTA

Nombre: _____

País de nacimiento: _____

Años que tienes viviendo en este país: _____

Lugar de nacimiento de tus papás: _____

¿Has estudiado en programas bilingües o de inmersión? ¿Dónde y por cuánto tiempo?

¿Cómo has aprendido el español?

19. ¿Qué lengua se habla en tu casa?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

20. ¿Qué lengua hablas con tus amigos más íntimos?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

21. ¿Qué hablas con tus compañeros de escuela?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

22. ¿Qué lengua se habla en tu comunidad?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

23. ¿Qué tipo de programas de radio escuchas?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

24. ¿Qué tipo de programas de televisión ves?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

25. ¿Qué tipo de revistas y libros lees
en tu tiempo de ocio?

1: todo en español

2: más español que inglés

3: en igual medida

4: más inglés que español

5: todo en inglés

26. ¿Qué consideración tienes de tu
español?

1: bajo

2: aceptable

3: bueno

4: muy bueno

5: excelente

27. ¿Qué consideración tienes de tu
inglés?

1: bajo

2: aceptable

3: bueno

4: muy bueno

5: excelente

28. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien inglés? ¿Por qué?

29. Para ti, ¿es necesario saber hablar y escribir bien español? ¿Por qué?

30. ¿En qué lengua ha sido principalmente tu educación? Habla sobre tu educación hasta hoy día.

31. ¿En cuáles contextos hablas español?

32. Explica si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones, y por qué:

- La cultura latina es un reflejo importante de quién soy.
- La cultura latina es importante en cómo la gente me percibe en esta sociedad.

33. Para ser latino, es necesario hablar y escribir español correctamente. Discute esta afirmación.

34. En el mundo existen muchos tipos de español diferentes. Cierto o falso, y por qué.

35. Cuando hablo con hispanohablantes de otros países, no me entiendo con ellos, hablan muy raro. Cierto o falso, y por qué.

36. El español formal lo hablan muy pocas personas, nosotros nunca hablamos esa variedad y la necesitamos. Cierto o falso, y por qué.

Anota aquí cualquier pensamiento que se te ocurra después de haber contestado a estas preguntas:

APÉNDICE 2: ACTIVIDADES DE VARIEDAD GRAMATICAL Y SELECCIÓN DE CUENTOS HISPANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

A continuación verás unos recortes de 3 periódicos de países diferentes. Con un compañero/a lee los recortes y sigue los siguientes pasos:

- 1 Marca con un círculo todos los verbos.
- 2 Escribe los verbos que marcaste en infinitivo.
- 3 ¿Has notado que algunos verbos están conjugados de un modo diferente al que acostumbras?

Si eres usuario de aguas nacionales, revisa en la carátula de tu título cuándo vence tu concesión.



EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LOS PRIMEROS NIVELES DE E/LE

Susana Mendo Murillo
Universidad de Roma 3 (Italia)

Susana Mendo es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente está cursando el doctorado "El lenguaje humano: naturaleza, origen y usos" coorganizado por la UAM y la UNED. Es profesora de español y de traducción en la Universidad de Roma 3. Ha enseñado en la Universidad S.Pio V de Roma, en la FAO y en el Instituto Cervantes. Es autora de diversos materiales didácticos dirigidos a italianos, y ha colaborado con el Instituto Cervantes y con AISPI Scuola como formadora de profesores. Entre sus principales campos de investigación están el uso del teatro y de las imágenes en la enseñanza de E/LE, la realización de materiales dedicados a los problemas específicos de los italianos en el aprendizaje del español y, actualmente, el uso de la traducción en la didáctica de E/LE.

Resumen: A menudo se usa la traducción en didáctica de lenguas sólo a partir del nivel intermedio, pero, dado que traducimos espontáneamente a idiomas conocidos desde el primer contacto con un nuevo idioma, sin ser a veces conscientes de cómo nuestras ideas previas sobre la lengua y la cultura dan forma a esa traducción, en este trabajo defiendo que resulta útil hacer una reflexión explícita sobre traducción ya desde los primeros niveles. Tomar conciencia de qué es traducir, reflexionar sobre el significado y sobre cómo se puede mediar de una cultura a otra resulta muy motivador para los estudiantes, que estudian idiomas justamente porque creen que mediar significados es posible. Además, la traducción es un proceso de resolución de problemas que activa el análisis y la comparación entre lenguas y culturas y obliga a los estudiantes a tomar decisiones razonadas propias, favoreciendo su autonomía. Propondré aquí también un ejemplo de uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE.

Palabras clave: traducción interiorizada, traducción pedagógica, mediación, análisis contrastivo, diversidad cultural, autonomía de aprendizaje, competencia pluricultural.

1. INTRODUCCIÓN: DIDÁCTICA DE LENGUAS Y DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

En 1996, en un artículo dedicado a la didáctica de la traducción y a la definición de la competencia traductora, Patrick Zabalbeascoa (1996), de la Universitat Pompeu Fabra, escribía, refiriéndose a qué y a cómo se debía enseñar en las entonces recién creadas licenciaturas de traducción:

El profesor o diseñador de programas de cursos de traducción no debe tratar la enseñanza de su materia como algo mágico, como ya se ha dicho, ni algo puramente mecánico. Se puede, por no decir que se debe, explotar toda una serie de técnicas y tácticas que han demostrado su utilidad en la enseñanza y didáctica de otras disciplinas. Especial importancia tiene saber recoger y aprovechar las experiencias de las materias más estrechamente relacionadas como la didáctica de lenguas, adaptándolas, evidentemente, a los objetivos y los contenidos de un curso o una licenciatura de traducción.

En la práctica, la didáctica de la traducción y la didáctica de español como lengua extranjera (ELE) se han desarrollado paralelamente pero con poca conexión. En parte, es lógico que así suceda: el español como lengua extranjera en España se enseña a un público de estudiantes de varias nacionalidades, en Escuelas Oficiales de Idiomas, en escuelas privadas o en Centros de Idiomas Modernos que pertenecen a las universidades, pero en los que suele trabajar sin contacto con los departamentos de Lengua, Lingüística o Traducción, exceptuando los casos en los que las universidades tienen programas de estudios relacionados con la didáctica del español como lengua extranjera. La didáctica de la traducción, en cambio, se realiza integrada en los cursos de una licenciatura dirigida a un público monolingüe de estudiantes españoles, al igual que la enseñanza de lenguas (inglés y otras) dentro de esa licenciatura.

Los mundos de la didáctica del español a extranjeros y de la didáctica de la traducción a españoles no suelen tocarse, pues, a no ser en los casos de intercambio de profesores o de alumnos (proyectos Erasmus, por ejemplo) con centros universitarios extranjeros donde se enseña español. Cuando profesores o estudiantes españoles de traducción coinciden en clase con alumnos que estudian español como segunda lengua, tiene lugar un encuentro muy interesante entre distintos puntos de vista lingüísticos y culturales. Esto puede y debe dar lugar también a un cambio en la didáctica, ya que lo que para unos es traducción directa para los otros es inversa, la cultura 1 de algunos es la cultura 2 de otros, etcétera. En un artículo reciente, Carmen Mata (2008) presenta una experiencia didáctica en la que aprovecha la riqueza cultural que supone tener alumnos italianos en la clase de traducción italiano-español.

Por otra parte, la didáctica de segundas lenguas dentro de las facultades de traducción suele estar separada de la didáctica de la traducción, y generalmente se considera la primera preparatoria para la segunda, en una óptica según la cual un estudiante debe poseer ya un cierto nivel de lengua para poder acceder a la traducción de textos dado que la competencia comunicativa debe ser la base de la *competencia traductora*. En general, se habla de *competencia traductora* para referirse a la competencia de un traductor profesional, no a la capacidad de comparar lenguas y traducir espontáneamente que posee cualquier hablante de más de un idioma, llamada *traducción interiorizada*. Anthony Pym (2003) hace una revisión histórica del concepto de competencia traductora ofreciendo una propia definición "minimalista", en la que afirma que el núcleo de la traducción es un proceso de generación y selección de hipótesis y de resolución de problemas: la unión de las habilidades para realizar ese proceso de forma rápida y justificadamente segura dan la competencia traductora de una persona. En el mismo trabajo, Pym considera la relación entre la didáctica de la traducción y la didáctica de lenguas y afirma que, después de un período de división debida en muchos casos más a motivos institucionales (nacimiento de los cursos y departamentos universitarios de Traducción) que científicos, esa discontinuidad "has now become a rather thin and very debatable line".

Varios autores se ha referido a la relación entre enseñanza de idiomas y enseñanza de traducción y, actualmente, muchos en la línea de encontrar la continuidad y la sinergia entre ambas, como Ritva Leppihalme (2008 :58), que afirma pragmáticamente que "some familiarity with the tenets of modern translation studies is a necessary component

in the education of all language professionals, making them more employable in today's world where communication across languages and cultures is more frequent than ever".

Hay profesores de traducción que han utilizado y utilizan instrumentos de la didáctica de segundas lenguas, como el Enfoque por Tareas, que ha dado lugar a una línea de trabajo muy fructífera. Amparo Hurtado Albir (1999) fue la primera en aplicarlo a la traducción, y en su misma línea se han hecho varios trabajos, como el de Marcella La Roca (2006), que aúna la enseñanza de lenguajes específicos y la traducción.

También se ha trabajado mucho en la investigación sobre el uso de la traducción en las clases de lengua, la *traducción pedagógica*, como se ha denominado a partir de los estudios de Lavault (1985), que rehabilitó el uso de la traducción en la didáctica comunicativa moderna. En Italia podemos señalar a Maria Vittoria Calvi (2003) que ha trabajado sobre didáctica del español a italianos, sobre la traducción en la enseñanza del español general y el de lenguajes específicos. En España, entre las investigaciones recientes sobre traducción pedagógica en España merece especial interés la de Clara de Arriba y Francisco Cantero (2004) porque pone en relación la *competencia traductora*, tema como hemos visto de los más debatidos en traductología, con una actividad estratégica más general, la de *mediación*, citada en el Marco Europeo de Referencia (MCER) para la lenguas, documento que da las directrices para la enseñanza de lenguas en Europa. Estos investigadores parten de la referencia del MCER a la mediación como una de las cuatro actividades lingüísticas en las que se materializa la competencia lingüística y comunicativa del alumno (las otras tres son la comprensión, la expresión y la interacción). Consideran la mediación no sólo actividad sino también estrategia comunicativa, amplían el concepto de mediación del MCER y postulan la existencia de una *competencia mediadora*, de la que la *competencia traductora* sería una parte.

2. MEDIAR Y TRADUCIR

La mediación se ha reconocido pues en la didáctica de lenguas como una de las actividades y estrategias comunicativas principales en la comunicación intra e interlingüística. En esto, de algún modo, se vuelve a la visión de Jakobson de la traducción como mecanismo lingüístico relacionado con la interpretación del significado: la realizamos cada vez que interpretamos un signo verbal sustituyéndolo por una designación más explícita, por otro signo en el que el significado se nos aparezca "más preciso y desarrollado". Jakobson, como es sabido, distinguía tres maneras de interpretar un signo verbal: traducirlo a otros signos de la misma lengua (traducción intralingüística o reformulación, *rewording*), traducirlo a otra lengua (traducción interlingüística o traducción propiamente dicha, *translation proper*), traducirlo a cualquier otro sistema no verbal de símbolos (traducción intersemiótica o transmutación, *transmutation*).

Desde mi punto de vista, tanto la traducción interiorizada como la traducción dirigida a otra persona comparten una estrategia cognitiva de base: la interpretación de un elemento nuevo a partir de su asociación con elementos conocidos, ya sean éstos verbales o no verbales. No podemos evitar, porque forma parte de nuestra naturaleza y porque es así como aprendemos, interpretar el mundo comparando lo que vemos con lo que ya sabemos. Si el elemento nuevo que nos llega es una palabra, es muy probable que entre las imágenes con las que asociamos espontáneamente esa palabra haya también otras palabras que conocemos, en ése u otro idioma.

La representación que nos hacemos del significado de una expresión lingüística puede llevarnos a una o a varias expresiones lingüísticas correspondientes en la otra lengua, es decir, se pueden generar varias hipótesis. Ahí es donde, según mi parecer, se separan la traducción interiorizada y la traducción hacia otra persona: cuando traducimos para nosotros mismos no estamos obligados a seleccionar, podemos archivar las hipótesis en nuestra mente y dejarnos la posibilidad de pensar en ellas más detenidamente. En cambio, en la traducción hacia otras personas tenemos que escoger una expresión lingüística, considerando tanto su valor en el contexto de salida como el que tendrá para el receptor designado, por lo que tenemos que intentar ver las cosas desde su punto de vista. Haciendo todo esto, además, nos comprometemos ante todos los sujetos del proceso con la veracidad del mensaje que estamos transmitiendo, y nos exponemos a las críticas que podamos recibir.

De su posición como mediadores de significado con una reputación que defender son conscientes nuestros estudiantes, tanto de lenguas como de traducción, y de hecho vienen a clase con una serie de ideas previas sobre qué es hablar una lengua, sobre qué es traducir y sobre qué necesitan para conseguirlo. Muchos piensan que traducir y aprender idiomas tiene que ver con aprender palabras, y no se paran a considerar la relación de las palabras con su uso en un contexto social y cultural. Otros piensan que existe "el" español perfecto, o "la" traducción exacta. La didáctica, tanto de lenguas como de traducción, debe ayudar a los estudiantes a liberarse de esquemas reductivos, a considerar las lenguas como sistemas de referencia a realidades muchas veces compartidas por distintas culturas y a reflexionar sobre la "eficacia" de los mensajes más que sobre su "corrección". Este objetivo común se refleja, al menos teóricamente, en las investigaciones que la didáctica de lenguas y la traductología comparten actualmente: pragmática, análisis del discurso y cognitivismo, principalmente. En las dos disciplinas, que a su vez están relacionadas con la lingüística aplicada, se comparte la seguridad de que para aprender a comunicarse a través de una lengua y a traducir de/hacia ella es necesario aprender las normas sociales y culturales comunes a las personas que hablan esa lengua, así como los comportamientos que corresponden a sus expectativas en distintos contextos. La formulación de estos planteamientos está reflejada en el MCER (2002: 4-5), que marca como objetivo para todos los hablantes de lenguas la *competencia comunicativa para el plurilingüismo, o competencia pluricultural*.

3. TRADUCCIÓN, ANÁLISIS Y AUTONOMÍA

Si la traducción, ya sea interiorizada o hacia otra persona, es una de las estrategias más importantes de los estudiantes desde el principio de su aprendizaje, considero que se puede utilizar en la enseñanza desde los primeros niveles, sobre todo con grupos monolingües que estudian fuera del país de la lengua meta, porque les obliga a realizar un análisis contrastivo que a los estudiantes que viven inmersos en la cultura meta les resulta inmediato. Este análisis contrastivo debe ser autónomo y forzado por la tarea que se le propone: de él el estudiante podrá llegar a conclusiones propias, que contrastará en nuevos contextos posteriormente. Como ya he señalado en otro trabajo (Mendo, 2008), hay materiales didácticos editados para grupos monolingües que en teoría se basan en el análisis contrastivo, pero en los que a los estudiantes se les ofrece simplemente los resultados finales de un análisis realizado por los autores, sin dar la posibilidad al alumno de comparar y analizar por su cuenta.

En cambio, la traducción o mediación de significado hacia otra persona posee un carácter "decisional" que se debe aprovechar para fomentar la autonomía del aprendiente: la traducción compromete al alumno en la resolución de problemas concretos y le obliga a cambiar de punto de vista y colocarse en el del receptor, para decidir si la solución que ha encontrado puede ser aceptable o no para este último. Traducir significa *seleccionar* un enunciado en la lengua meta tomando sobre sí la responsabilidad de que el nuevo enunciado cause en lo posible el mismo efecto en su receptor que el que el enunciado original producía en el receptor original, o sea, que evoque las mismas o parecidas representaciones mentales. El estudiante tendrá que interrogarse sobre las referencias culturales, el sentido, la función, etc., del texto que debe traducir, y para ello deberá darse cuenta de que las respuestas no están siempre, o sólo, en el diccionario, sino en su experiencia del mundo y en su conocimiento tanto de su cultura de origen como de la que está estudiando.

Esta reflexión cultural puede y debe hacerse desde los primeros niveles de aprendizaje, como está reconocido por el MCER y por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (P.C.I.C), que concretiza los objetivos del MER para la enseñanza del español. La última edición del PCIC (2006: 83-84), en sus objetivos generales para los niveles A1-A2 (principiantes) habla del alumno como de un "hablante intercultural" que debe pasar por tres etapas en su visión de la diversidad cultural: *tomar conciencia* de la misma y de cómo la propia identidad cultural influye en la percepción e interpretación de otras culturas, *aceptar* la diversidad cultural evitando dejarse condicionar por la propia identidad cultural y *llegar a aprovechar* la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

4. LA TRADUCCIÓN EN LOS PRIMEROS NIVELES DE E/LE

¿Cómo usar la traducción como instrumento de análisis de la diversidad cultural en alumnos principiantes?

En primer lugar, los textos tendrán que ser adecuados a su nivel lingüístico. El PCIC (2006: 82), para el nivel A2 habla de "textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) ... textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.)". Su procesamiento por parte del estudiante se hará "mediante la identificación de palabras o frases clave". Los alumnos que alcancen un nivel A2 "necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión".

En segundo lugar, los textos deberán estar cargados de significado cultural y referirse a actividades cotidianas, el ámbito de conocimiento del mundo que corresponde a los primeros niveles. Su traducción deberá plantear al estudiante problemas sobre el significado de las formas lingüísticas en su cultura y en la cultura meta.

Como tipos de textos escritos podemos proponer carteles (nombres de calles, de edificios públicos, de tiendas, de locales de diversión, carteles de prohibición, carteles indicadores, carteles publicitarios, menús...), etiquetas (de productos de aseo, de alimentación, de medicinas...), textos escritos en objetos de uso cotidiano (el móvil, un billete de autobús, una entrada para un espectáculo o para un acontecimiento deportivo...), etcétera.

Por lo que respecta a los textos orales, podemos proponer la traducción de fragmentos grabados en vídeo (telediarios, concursos, documentales, telenovelas...) para analizar, comparar y buscar correspondencias de aspectos culturales y lingüísticos de las lenguas de partida y meta (p.ej, fórmulas sociales, partes del día, horarios, costumbres relacionadas con las comidas, aspectos culturales relacionados con la cortesía, como el intercambio de regalos, las invitaciones, la distancia física...). Usando imágenes se pueden analizar y "traducir" gestos y entonaciones, que para el estudiante son fundamentales en los primeros niveles para dar un significado a los textos orales.

En cualquier caso, las actividades didácticas deberían proponer siempre un problema que resolver, prever un espacio de autonomía del estudiante para tomar sus propias decisiones y otro de discusión en grupo que ayude a encontrar una o varias soluciones aceptables al problema de traducción planteado.

A continuación propongo un ejemplo de unidad didáctica en la que se usa la traducción en los primeros niveles de E/LE. Se sitúa en esa primera etapa de toma de conciencia de la diversidad cultural señalada en el PCIC y tiene como objetivo hacer reflexionar en particular sobre el significado, sobre los problemas que plantea la traducción y sobre las ventajas que proporciona el poseer conocimientos de la cultura meta para resolverlos.

Esta unidad se ha propuesto a un grupo de veintiocho estudiantes italianos de español de la Universidad de Roma 3, de nivel A2/B1, en el curso 2008/09.

5. DESCRIPCIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE TRADUCCIÓN PARA NIVEL A2/B1

UNIDAD DIDÁCTICA "PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN"

Objetivos: que los estudiantes reflexionen sobre la diferencia entre el significado "de diccionario" y el significado experiencial; fomentar la autonomía de los estudiantes en la toma de decisiones individuales sobre traducción o mediación de significados; que los estudiantes vean su cultura desde fuera y tomen conciencia de la diversidad cultural.

Público: Grupo monolingüe de estudiantes de un nivel entre el A2 y el B1.

Material: diccionarios, una ficha (en el apéndice) y un conjunto de imágenes con valor cultural de las que los alumnos puedan deducir significados que les ayuden a tomar las decisiones de traducción. En este caso las imágenes que mostré a la clase eran:

- un cartel en un parque donde ponía "prohibido pisar el césped";
- un billete del metro de Madrid;
- varias fotos de anuncios de "bocatas" y "bocaterías" con jóvenes comiendo bocadillos;
- un paquete de galletas de chocolate españolas;
- un frasco de "gel de baño" .

El material se puede adaptar, en cualquier caso, a las necesidades y los conocimientos de cada grupo.

Dinámica: trabajo individual, por parejas y en gran grupo, toda la clase.

Tiempo: 1 hora y 30 minutos, aproximadamente.

Contexto/Situación: La unidad didáctica parte de una situación comunicativa plausible para los alumnos: traducir o explicar a un amigo suyo español, mientras dan un paseo por la ciudad, el significado de algunos textos que éste no entiende en italiano. El contexto está forzado: los textos plantean todos problemas de tipo cultural, y el amigo posee muy poca capacidad interpretativa. Darle poca capacidad inferencial al amigo ha sido necesario para impulsar a los estudiantes a buscar la traducción o la explicación que darle en español. En la realidad, las cosas suelen ser más fáciles, porque todos interpretamos y "traducimos" lo que vemos cuando estamos en un país extranjero según nuestra experiencia.

Procedimiento:

- Introducción

Se enseña a los estudiantes la imagen de un nuevo amigo suyo español: podemos dibujarlo en la pizarra o enseñarles una foto y dejarla a la vista. La foto o el dibujo deben mostrar a una persona con cara simpática pero no especialmente despierta. Como calentamiento y para poner en marcha sus estrategias inferenciales, se les invita a que adivinen cómo se llama, cuántos años tiene, qué hace en la vida... A continuación se les describe el contexto del que parte la unidad.

- Primera traducción (puntos 1.a y 1.b)

Se les dan los textos para que piensen cómo traducirlos o explicarlos a su amigo, diciéndoles que pueden usar el diccionario, sus libros o cuadernos... Luego deben comparar lo que han escrito con su compañero y comentar con la clase qué problemas han tenido, si han decidido traducir o explicar y por qué...

- Nuevos datos y segunda traducción (1.c)

A continuación, se les presentan una serie de imágenes referidas a la realidad cultural que conoce su amigo español, de las que ellos pueden extraer información para cambiar su traducción, si así lo desean.

- Discusión y reflexión (1.d, 1.e, 1.f)

Los alumnos realizan una discusión en grupo sobre temas relacionados con la traducción, a partir de unas frases sobre el tema.

Para terminar, los alumnos escriben un texto breve en el que comentan las estrategias que han usado para traducir, y de qué manera ha influido en su segunda traducción el conocimiento del mundo que han podido extraer de las imágenes que han visto.

Apéndice: ficha para el alumno

Actividad 1

1.a - Un amigo tuyo español, Miguel, viene a Roma y te hace preguntas sobre todo lo que ve, porque no sabe nada de italiano y no es muy bueno con los idiomas. ¿Cómo le traduces al español estos mensajes que él ha leído...? Puedes usar el diccionario, el libro y tus apuntes.

... en un parque:

1
VIETATO CALPESTARE IL PRATO

... en una farmacia:

2
Bagno schiuma senza lacrime. CHICCO

... en el billete de metro:

3
Il titolo deve essere convalidato all'inizio del viaggio e va conservato fino all'uscita della stazione o all'allontanamento dalla vettura.

... en el supermercado:

4
Frollini al cacao con tavoletta di cioccolato

... por la calle:

5
PIZZERIA- PIZZA AL TAGLIO

1

.....
.....

2

.....
.....

3

.....
.....

4

.....
.....

5

.....
.....

1.b Compara lo que has escrito con tu compañero. ¿Se parece? ¿Qué problemas habéis encontrado? Comentadlo con el resto de la clase.

1.c Tu profesor te mostrará ahora un material en el que verás mensajes que aparecen en contextos similares en España. Ten en cuenta que esa es información cultural que posee tu amigo Miguel. ¿Quieres cambiar algo de tus traducciones o darle alguna explicación más a Miguel?

1.d ¿Qué diferencias había entre tu primera traducción y la segunda? ¿A qué se deben? Coméntalo con tu compañero y luego con el resto de la clase.

1.e Después de haber realizado esta actividad, ¿con cuál o cuáles de estas frases sobre la traducción estás más de acuerdo? Coméntalo con tu compañero y luego con toda la clase.

- A- Traducir es explicar en otro idioma
- B- Para traducir bien hay que aprender perfectamente la gramática y el léxico de un idioma.
- C- Para traducir hay que tener en cuenta las diferencias culturales.
- D- Para traducir hay que tener en cuenta a la persona que recibe nuestra traducción.
- E- Hay traducciones perfectas.
- F- Hay traducciones imposibles.
- G- El significado de las palabras está en el diccionario.
- H- El significado de las palabras depende de la situación.

1.f Escribe algunas líneas sobre la actividad que has realizado. Puedes comentar, por ejemplo, qué estrategias has utilizado para traducir, si has cambiado tu traducción después de ver las imágenes, qué es para ti una buena traducción...

Observaciones sobre el desarrollo de la unidad

Cuando leen los textos que deben traducir y comprenden que algunos se refieren a realidades específicamente italianas, como la *pizza al taglio* o el hecho de que en algunos medios de transporte se deje al viajero la posibilidad de picar el billete o no hacerlo, surgen las primeras preguntas sobre la mediación del significado. Una estudiante pregunta: "¿Lo más importante es que él *comprende?". Sigue otra que dice: "¿Pero lo puedo explicar o lo tengo que traducir?". Les digo que son ellos los que deben decidir qué hacer con cada texto.

Mientras escriben sus traducciones, algunos miran en el diccionario y otros reflexionan. Cuando les enseño las imágenes, enseguida sacan la conclusión de que en España los jóvenes comen *bocatas* como en Italia comen *pizza al taglio*: es un modo barato de comer o cenar algo por la calle con los amigos. Algunos comentan que el billete de metro español tiene mucho menos texto que el italiano, y otros que no conocían la palabra *gel*.

En la posterior discusión en grupo, muy animada, hay algunos puntos salientes:

- Algunos consideran que traducir y explicar son lo mismo, otros que van juntos y otros consideran que son actividades opuestas: si tú traduces encuentras tú la palabra, si explicas, es tu interlocutor el que encuentra la palabra en su idioma;
- La mayor parte afirma que hay veces en las que no se puede traducir y se puede sólo explicar;
- Todos consideran que haber accedido a información cultural a través de las imágenes les ha dado la posibilidad de traducir "mejor".

5. CONCLUSIONES

La didáctica de la traducción y la didáctica de segundas lenguas comparten temas de investigación y enfoques didácticos, pero sobre todo, comparten el objetivo de formar un hablante pluricultural. Un hablante, esto es, capaz de interpretar según el contexto los textos orales y escritos a los que accede y de decidir cómo actuar para comunicar sus intenciones eficazmente en diferentes situaciones, teniendo siempre en cuenta el contexto socio-cultural. A este objetivo, como indicado en el MCER o el PCIC, se debe tender ya desde los primeros niveles de la enseñanza de lengua, y para ello puede ser muy útil utilizar la traducción, interiorizada o como estrategia de mediación de significado hacia otra persona. Esta reflexión sobre traducción con estudiantes que aún no han llegado al nivel umbral no sólo es posible, sino que resulta muy motivadora para ellos. Por un lado, se reflexiona sobre cómo interpretar y transmitir significados lingüísticos y culturales, cuestiones fundamentales para un estudiante de idiomas. Por otro, traducir les obliga a tomar decisiones razonadas y razonablemente rápidas para resolver problemas de comunicación. Les obliga a observar con atención, a comparar y a analizar, a encontrar semejanzas, diferencias y correspondencias entre lenguas y culturas, estrategias que un hablante pluricultural deberá mantener durante un aprendizaje de lenguas y culturas que dura toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Calvi, M.V (2003): "La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici", Rivista ledonline, <http://www.ledonline.it/ledonline/tradurrepagnolo.html> (consultado en abril de 2009).

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Trad. esp. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. (Disponible en formato pdf en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

De Arriba, C. y F.J.Cantero (2004): "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE",
Revista Electrónica RedELE n.2, Octubre de 2004,
<http://www.mepsyd.es/redele/revista2/index.shtml> (consultado en abril de 2009)

Hurtado Albir, A. (dir) (1999): *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa.

Instituto Cervantes (2006): Plan Curricular del Instituto Cervantes, Madrid, Biblioteca Nueva.

Lavault, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris, Didier Érudition.

La Rocca, M. (2006): "Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural", Revista Electrónica RedELE n.8, Octubre de 2006,
<http://www.mepsyd.es/redele/revista8/MlaRocca.pdf> (consultado en abril de 2009)

Leppihalme, R.(2008): "Developing translation knowledge and competences in language students", Revista Electrónica Redit n.1, 2008.
<http://www.redit.uma.es/doc/RitvaLeppihalme.pdf>, (consultado en abril de 2009).

Mata Pastor, Carmen (2008): "Las diferencias lingüísticas y culturales en el aula de traducción: italianos y españoles en clase de traducción IT>ES", en *Atti del Convegno Italianisti in Spagna, ispanisti in Italia: la traduzione*, pp 159-179, Roma, Edizioni Q.

Mendo Murillo, Susana (2008): "Cómo los veo, cómo me ven: apuntes sobre expectativas y prejuicios lingüístico-culturales en la didáctica del español para italianos", en *Atti del Convegno Italianisti in Spagna, ispanisti in Italia: la traduzione*, pp 181-200, Roma, Edizioni Q.

Pym, Anthony (2003): "Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach", *Meta*, vol.48, n.4 pp 481-497,
<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.html> (consultado en abril de 2009)

Zabalbeascoa, Patrick (1996): "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora", en *Aproximaciones a la traducción*, disponible en pdf en la dirección:
<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> (consultado en abril de 2009)

Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos

SÍLVIA PLANAS MORALES
Universidad Rovira i Virgili
silvia.planas@urv.cat

Titulación: Doctora en Lingüística por la Universidad de Barcelona. Licenciada en Filosofía y Letras (Filología española) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Posgraduada en Logopedia por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Docencia: Profesora de la Universidad Rovira i Virgili en las asignaturas de *Fonética y Pronunciación del español* del curso de *Lengua y Cultura Hispánicas* (título propio URV para alumnos de universidades chinas), *Fonética y fonología de la lengua española* del curso de *Especialista de E/LE* (título propio de la URV), profesora en el Máster Oficial de *Español como lengua extranjera*. Profesora en el *Posgrado Oficial de Estudios Fónicos* del CSIC.

Investigación: Responsable de la Unidad de Fonética de la URV. Investigadora principal del proyecto de investigación *Corpus Multimedia para el aprendizaje de la entonación por parte de estudiantes chinos* (1321 U07 E30 N-2006AIRE-05 URV). Miembro investigador del grupo consolidado *Grup de Recerca en Entonació i Parla* (GREP) de la Universidad de Barcelona.

Resumen: Dividimos los objetivos y contenidos para la enseñanza y evaluación de la pronunciación en tres apartados: (1) articulación (los sonidos y su distribución), (2) ritmo (el sistema acentual y los grupos fónicos) y (3) entonación (los patrones melódicos lingüísticos y expresivos). En cada uno de ellos realizamos un análisis contrastivo entre el chino mandarín, lengua tonal y aislante, y el español, lengua entonativa y de orden libre. Sopesamos las estrategias a seguir para el mejor aprendizaje de las destrezas y contenidos, atendiendo a la idiosincrasia de ambas lenguas y al hecho bien conocido de que el hablante tiende a reproducir los esquemas y recursos del sistema lingüístico de la lengua materna en la L2. Por último, analizamos los resultados de la evaluación de los alumnos para evaluar nuestro método de enseñanza, en el cual primamos las destrezas y los contenidos prosódicos.

Palabras clave: chino mandarín, entonación española, tonos chinos, evaluación, enseñanza, pronunciación, prosodia.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la pronunciación de una LE es básico para comunicarse de manera adecuada y fluida porque si la pronunciación no es la adecuada, provocará malentendidos, y si es defectuosa, exigirá un esfuerzo de atención que muchos interlocutores nativos de la LE no están dispuestos a hacer.

Tradicionalmente se confunde la pronunciación con el conocimiento fonético y la corrección articuladora de los sonidos, dejando que toda la parte relacionada con la prosodia se adquiriera a través de la práctica oral y en las clases avanzadas de conversación.

En el curso de Lengua y Cultura Hispánica de la Universidad Rovira i Virgili especialmente creado para alumnos de español de universidades chinas, impartimos una asignatura específica de pronunciación. Para programar los contenidos de esta asignatura realizamos un estudio fonético comparativo entre ambas lenguas (fonemas, combinaciones silábicas, aspectos entonativos, etc.) y durante dos años hemos analizado cuál es la mejor programación de contenidos en dos promociones de estudiantes de la Universidad de Dalian. Comparando los resultados de las dos promociones de alumnos, tanto a través de la evaluación continua (prácticas tutorizadas, trabajo autónomo con material en la red y tutorías individuales) como del examen final, observamos que nuestros estudiantes obtienen excelentes resultados en pronunciación si, en lugar de relegar los aspectos entonativos, se empieza, en cambio, trabajando la distinción de los grupos fónicos, los contornos tonales expresivos y el ritmo.

Esta aproximación didáctica y práctica se fundamenta además en los estudios sobre la pronunciación de la LE como Anderson-Hsieh *et al* (1992) Munro y Derwing (1999) y Jilka (2000), que destacan el papel de los factores prosódicos en la percepción del acento extranjero, los cuales contribuyen más a la inteligibilidad de los hablantes no nativos que los aspectos relacionados con la articulación de los sonidos.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DE E/LE

Para elaborar una buena programación primero hemos de establecer lo que vamos a evaluar, lo cual a su vez nos exige "establecer unos objetivos para la enseñanza de la pronunciación, y conocer las dificultades del alumno a fin de aplicar las estrategias de corrección más adecuadas" Llisterri (2003).

Para saber qué aspectos debían primar en la enseñanza de la pronunciación de E/LE en estudiantes chinos de nivel intermedio, realizamos un estudio fonético comparativo entre el español y el chino mandarín (fonemas, combinaciones silábicas, aspectos entonativos...). Basándonos en la clasificación de Poch (1999), realizamos lo que en el análisis contrastivo se llama "previsión de errores", pero que, coincidiendo con la autora, preferimos definir como *dificultades*, porque no se puede clasificar propiamente como error aquello que aún no se ha enseñado. Esta clasificación ayuda a determinar los aspectos más problemáticos en la pronunciación de E/LE dependiendo de la lengua materna del alumno porque divide las dificultades de aprendizaje en cuatro apartados:

- (a) Dificultades derivadas de la existencia de sonidos que no son propios de la lengua del alumno.
- (b) Dificultades derivadas de la distribución silábica de los sonidos.
- (c) Dificultades derivadas del sistema acentual.
- (d) Dificultades derivadas de la entonación oracional.

A partir de la previsión, fruto del análisis contrastivo, fuimos complementando las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes con la detección de los errores más frecuentes en la evaluación continua. Los criterios de evaluación los dividimos en tres apartados:

1. Articulación: los sonidos y su distribución.
2. Ritmo: el sistema acentual y los grupos fónicos.
3. Entonación: los patrones melódicos lingüísticos y expresivos.

2.1 Articulación: los sonidos y su distribución

En el apartado de articulación evaluamos la pronunciación correcta de los sonidos, pero teniendo en cuenta la dificultad añadida que pueden tener por la distribución de sonidos en la sílaba y por la combinación silábica de las palabras.

En la pronunciación correcta de los sonidos se tiene en cuenta los sonidos que no son propios del chino mandarín, como [B, Δ, ⊗], y los que son fonológicamente equivalentes, pero que fonéticamente tienen un rasgo que los diferencia; por ejemplo, la consonante /λ/ es alvopalatal en chino y dentoalveolar en español. También hacemos hincapié en la pronunciación correcta de los grupos consonánticos con [P] y [λ]: *prado, broma, trueque, druida, crudo, grave, fruta, planeta, blanco, clave, globo, flauta*.

La pronunciación correcta de las sílabas se evalúa teniendo en cuenta el grado de dificultad que representan ciertas distribuciones silábicas de los sonidos, como CCVC (*tres*), para un hablante cuya estructura silábica es:

$$\begin{array}{c} \text{C} \\ \hline \text{ataque} \end{array} + \begin{array}{c} \text{(V) V (V)} \\ \hline \text{núcleo} \end{array} + \begin{array}{c} \text{(N)} \\ \hline \text{coda} \end{array} \quad (\text{N} = n, ng)$$

En la evaluación de la pronunciación de las palabras se tienen en cuenta las dificultades de palabras con combinaciones silábicas como las siguientes:

- CV + CCVC + CV (*contraste*)
- VC + CV (*apto*)
- CVC + CV (*costa*)
- VCC + CV (*instalar*)
- CVCC + CV (*constelación*)
- CCVC (*tres*)
- CCVCC (*transporte*)

2.2 Ritmo: el sistema acentual y los grupos fónicos

En este apartado evaluamos los conocimientos y destrezas que ha adquirido el alumno sobre el sistema acentual español y la agrupación de las palabras en grupos fónicos, que son procesos lingüísticos, intrínsecamente unidos, que dan a la lengua el patrón prosódico que la caracteriza, esto es su ritmo.

Son muchas las dificultades que pueden tener los estudiantes chinos con el sistema acentual español, porque en su lengua no distinguen entre sílaba átona y sílaba tónica y, por tanto, no clasifican las palabras en agudas, llanas y esdrújulas (cosa que se complica, además, por el hecho de que en español, las palabras no siempre llevan un acento gráfico que ayude a identificar la sílaba acentuada). Fonéticamente hablando, el chino mandarín es una lengua que imprime contornos tonales distintivos a las sílabas, para obtener palabras de distinto significado léxico, lo que nos sitúa en un patrón tipológico totalmente distinto.

La distribución correcta de las palabras en grupos fónicos puede que sea el aspecto más importante a evaluar por cuanto incide de manera decisiva, en la información sintáctica y semántica del enunciado.

(1) La pequeña duda de María

(1) a. [La [pequeña_{Adjetivo} duda_{Sustantivo}][de María]]_{SN} → [María]_{SUJETO}
La pequeña du da de María → [λαπεκε]αΔυ□ΔαΔεμαΡια]

(1) b. [La pequeña_{Sustantivo}]_{SN} [duda_{Verbo} de María]_{SV} → [pequeña]_{AGENTE}
La queña | du da de María → [λαπεκε]□α#Δυ□ΔαΔεμαΡια]

(2) De todas ellas, la mayor cata vino con jamón ibérico.

(2) a. De todas ellas, [la **mayor**_{Adjetivo} **cata**_{Sustantivo}]_{SUJETO} [**vino**]_{VERBO} [con jamón ibérico]_{CP}

(2) b. De todas ellas, [la **mayor**_{Sustantivo}]_{SUJETO} [**cata**]_{VERBO} [**vino**_{Sustantivo} con jamón ibérico]_{CD}.

Otro aspecto evaluable son las pausas inadecuadas en el enunciado, que van desde pequeñas desconexiones entre elementos de un mismo grupo fónico a interrupciones bruscas en la velocidad de elocución.

(3) La mesa azul

(3) a. * [λα | μεσα | αΤυλ]

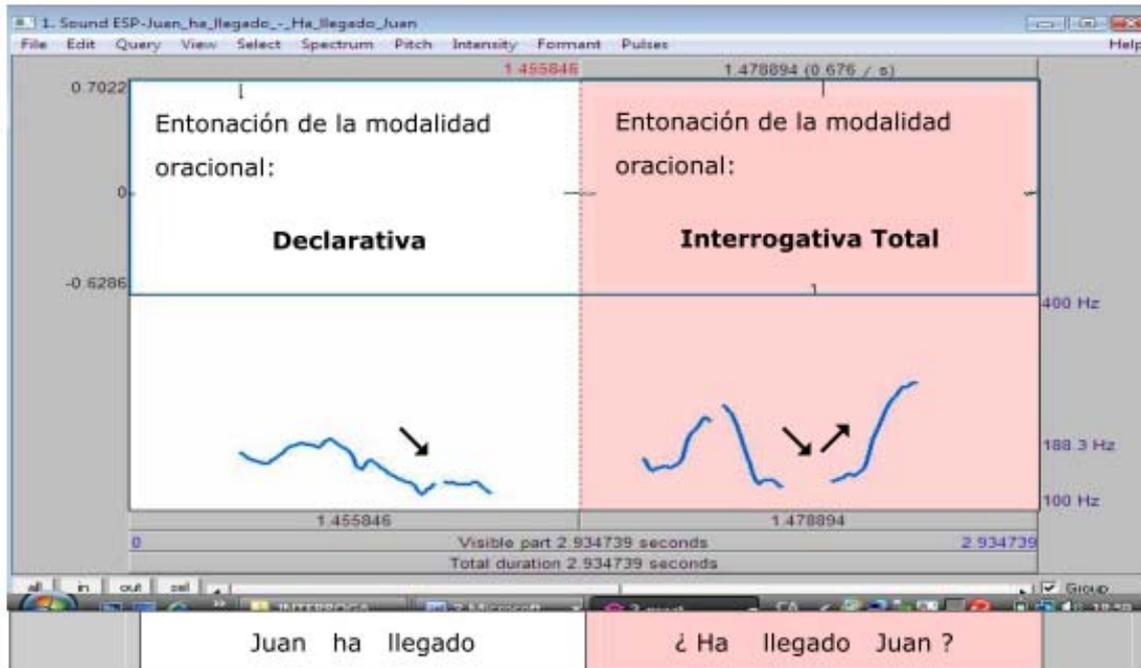
(3) b. [λαμεσαΤυλ]

2.3 Entonación: patrones melódicos lingüísticos y expresivos.

En este apartado tratamos el contorno entonativo de los patrones melódicos que cumplen funciones lingüísticas y expresivas en español.¹ Los patrones melódicos son muy importantes porque no sólo imprimen inteligibilidad a los enunciados, sino que también transmiten información sobre la modalidad oracional (Gráfico 1).

¹ Para el tema véase Gil (2007) cap.5.

Gráfico 1



En claro contraste con el español, que recurre al acento léxico y a la entonación oracional, el chino mandarín es una lengua tonal de contorno, esto es aplica diferentes patrones melódicos o tonos a una misma sílaba para obtener palabras distintas. Tres de sus cuatro tonos distintivos son dinámicos (el 2º, 3º y 4º) y posee, además, el llamado *tono neutro*, que suele ser la variante menos intensa del tono original, aunque existen algunas palabras cuyos tonos originales son auténticamente neutrales. Como podemos ver en el gráfico 2, los tonos tienen función distintiva en el nivel léxico, morfológico y sintáctico, y son parte inherente en el segmento silábico.

Gráfico 2

	Patrón entonativo	Tonos	Función distintiva
alto	5	5	1 ^{er} tono
semialto	4	4	2 ^o tono
medio	3	3	3 ^{er} tono
semibajo	2	2	tono neutro
bajo	1	1	4 ^o tono

	Función distintiva
nivel léxico: <i>mā</i> (madre)	
nivel léxico: <i>má</i> (cañamo)	
nivel léxico: <i>mǎ</i> (caballo)	
niveles sintáctico y morfológico:	
<i>ma</i> (partícula interrogativa)	
<i>-men</i> (morfema de plural: <i>wómen</i>)	
nivel léxico: <i>mà</i> (reñir, reprender)	

Pero los patrones melódicos de los tonos chinos (nivel de la palabra) son equivalentes a los patrones melódicos de la entonación española (nivel de la oración) (Planas y Villalba, 2006). Por este motivo, en la clase de fonética y pronunciación del curso de *Lengua y Cultura Hispánicas* para alumnos chinos, aplicamos los tonos chinos en la enseñanza de la entonación española, siguiendo las equivalencias tonales entre el chino y el español (Véase el Anexo). Así, en las oraciones declarativas (4), por su entonación final descendente, aplicamos el tono 4; en las interrogativas totales (5), al tener el final descendente-ascendente, el tono 3; y en las interrogativas parciales (6), cuya entonación es ascendente en el pronombre o adverbio interrogativo y descendente al final de la oración, los tonos 2 y 4, respectivamente.²

(4) *Juan ha llegado.* ↓ (tono 4)

(5) *¿Ha llegado Juan?* ↘↗ (tono 3)

(6) *¿Quién*↑(tono 2) *ha llegado?* ↓(tono 4)

Por lo que se refiere a los patrones melódicos expresivos, no es nuevo el utilizar el sistema de tonos chinos como método de para las clases de pronunciación de E/LE (véase Blanco, 2004). Y para ejemplificarlo, obsérvese en el gráfico 3 la aplicación de los tonos distintivos del chino mandarín a la palabra monosilábicas *sí* del español, que comparamos con *zhi* del chino, en el gráfico 4, para establecer una referencia visual de los patrones melódicos.

² Sobre la entonación distintiva de las oraciones interrogativas, véase Escandell (1999).

Gráfico 3

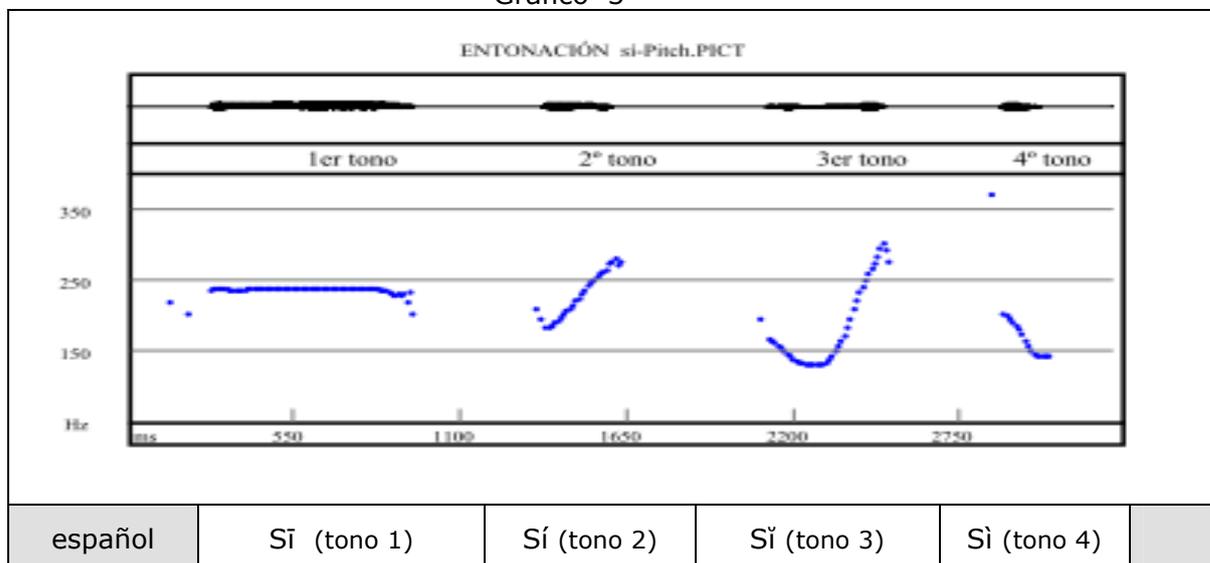
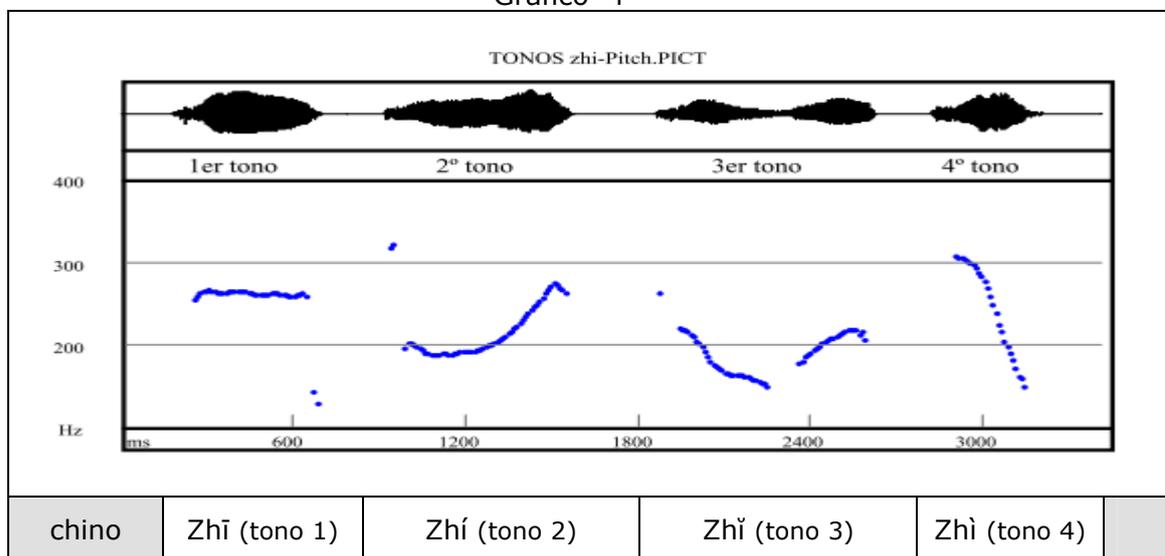


Gráfico 4



El *sí* con el 1^{er} tono (patrón melódico alto sostenido) expresa reiteración (7). Con el 2^o tono (patrón melódico ascendente), es una demanda de confirmación, pero también puede expresar sorpresa (8). El 3^{er} tono (patrón melódico descendente-

ascendente) imprime extrañeza, incredulidad en el *sí* español (9), y con el 4º tono (patrón melódico descendente), es un *sí* taxativo (10).

(7) A: ¿Juan va a venir el domingo?; B: **Sì**. (*que ya te he dicho que sí*)

(8) A: Juan se ha comprado un coche; B: ¿**Sí**? (*No lo sabía. Me alegro*)

(9) A: A Juan le ha tocado la lotería; B: ¿**Sí**? (*¡Anda ya!*)

(10) A: Me han dicho que Juan va a Madrid; B: **Sì**. (*Es cierto*)

Para Blanco (2004), el 'Sí' de (7) sería de *'reiteración con cansancio o hartazgo'*; el 'Sí' de (8), de *'sorpresa, demanda de comunicación'*; el 'Sí' de (9) sería de *'incredulidad'*; y el de (10), de *'aseveración sin duda, reticencia ni contradicción'*.

3. EVALUACIÓN DEL DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN

3.1. Resultados de la evaluación continua

En el análisis de las dificultades de aprendizaje, detectamos que las referentes al apartado de *Articulación* –las derivadas de la existencia de sonidos españoles que no son propios del chino mandarín como las derivadas de la distribución silábica de los sonidos– no se dan de manera generalizada, sino que dependen del esfuerzo y del interés individual del alumno por mejorar su pronunciación.

En general, son alumnos que no presentan demasiados problemas en la articulación de los sonidos en sílaba libre, pero sí en su percepción (p.e: [π / β], [τ / δ], [κ / γ], porque en chino mandarín la distinción no es sordo / sonoro ([π] / [β]), sino, tenso / laxo ([πη] / [π]). El típico tópico de la confusión entre [P] y [λ] se da en algunos contextos y en ambas direcciones (p.e: [παλεPεPο] por *paralelo*, [Pιλιο] por *lirio*) y en estos casos hemos de recordar que las consonantes líquidas también se confunden en algunas zonas de España (p.e. "*cloqueta*" por *croqueta*). En cuanto a la distribución de los sonidos, presentan las dificultades previstas en sílabas y palabras complejas.

Por otra parte se ha de tener en cuenta que la articulación retrofleja de algunos fonemas chinos puede influir negativamente en la adquisición de fonemas del español con la misma grafía. También es muy importante tener en cuenta las equivalencias sonido/grafía del *pīnyīn*³ (transcripción romanizada de los sinogramas chinos), porque los alumnos chinos pueden tener errores debidos a la confusión entre la grafía y el sonido, y no por no discriminar correctamente los sonidos:

- Grafía *b*: sonido [π] en pinyin.
- Grafía *p*: sonido [π^η] en pinyin.
- Grafía *d*: sonido [τ] en pinyin.
- Grafía *t*: sonido [τ^η] en pinyin.
- Grafía *g*: sonido [κ] en pinyin.
- Grafía *s*: sonido [σ] apical en pinyin.
- Grafía *z*: sonido [τσ] en pinyin.
- Grafía *c*: sonido [τσ^η] en pinyin.
- Grafía *x*: sonido [ʃ] en pinyin.
- Grafía *j*: sonido [τʃ] en pinyin.
- Grafía *q*: sonido [τʃ^η] en pinyin.
- Grafía *ch*: sonido [τ♣^η] en pinyin.
- Grafía *h*: sonido [ξ] en pinyin.
- Grafía *r* : sonido [ʀ] en pinyin.
- Grafía *-r* (final): vocal [ΦΠ] retrofleja en pinyin.
- Grafía *-er* (final): vocal [ΦΠ] retrofleja en pinyin.

Aquí cabe destacar que los alumnos chinos tienden a omitir la *-n* final, nasalizando la vocal precedente, con lo pronuncian la forma verbal de la 3ª persona del plural como si fuera la 3ª de singular, pero ligeramente nasalizada a oídos de un hablante español.

En principio las vocales parecían no tener que presentar problemas de pronunciación, porque el sistema vocálico del español es más reducido. Pero, las equivalencias entre la grafía y el sonido se multiplican en las vocales chinas. Así, por ejemplo la grafía *e* en pinyin tiene cuatro sonidos diferentes: [Φ]; [↔], delante

³ □□ pīn yīn (*unir sonidos*).

de [v, N]; [ε], delante de [t]; [E], después de [t, y]. El sonido [Φ], que es propiamente el del fonema, es parecido a la vocal neutra catalana [↔], pero un poco más posterior, con una [o] no labial. Por su parte, la grafía *a* puede ser [α] o [E] (como la *e* abierta del catalán). Motivos por los cuales, los estudiantes chinos tiende a articular la *e* española de forma abierta y más posterior.

Por lo que se refiere al *Ritmo* y a la *Entonación*, esto es, los errores en el sistema acentual español y en las funciones de la entonación, son alumnos que, en general, saben las reglas ortográficas de acentuación de las palabras, pero no saben agruparlas en grupos fónicos, alrededor del acento primario, lo que les lleva a hablar de manera entrecorta y poco fluida.

Desconocen la función demarcativa de la entonación, importantísima porque informa sobre la función sintáctica de los sintagmas oracionales. Esto es debido a que el chino mandarín es una lengua aislante, es decir una lengua en la que las funciones morfosintácticas se expresan por el orden en que aparecen las palabras en la oración. Así, mientras que en español da lo mismo decir '*Mañana cogeré el tren para ir a Pequín*' como '*Mañana, para ir a Pequín, cogeré el tren*', en chino mandarín, para expresar lo mismo, se debe decir '*Míngtiān zuò huǒchē qù Běijīng*' porque '*Míngtiān qù Běijīng zuò huǒchē*' quiere decir '*Mañana iré a Pequín a/para coger el tren*' (Planas y Villalba, 2007):

- (11) Mañana cogeré el tren para ir a Pequín.
- (12) Mañana, para ir a Pequín, cogeré el tren.
- (13) Míngtiān zuò huǒchē qù Běijīng. (*Mañana cogeré el tren para ir a Pequín*)
- (14) Míngtiān qù Běijīng zuò huǒchē. (*Mañana iré a Pequín para coger el tren*)

Por otro lado, al principio no saben distinguir entre la entonación de una interrogativa como '*¿Alguien ha traído el periódico?*' y su correspondiente declarativa '*Alguien ha traído el periódico*', con los consiguientes malentendidos. Y Son absolutamente sordos a las diferentes entonaciones que dan significado semántico y expresivo a las oraciones. Estas dos dificultades son las que, además, representan el mayor problema de comunicación con estos alumnos al principio de curso.

A pesar de ello, si en las destrezas relacionadas con la articulación es en dónde se detectan el mayor número de errores en la evaluación continua que se realiza a lo

largo del curso, en las destrezas prosódicas no ocurre lo mismo. Una vez entienden los procesos prosódicos del español, no suelen cometer errores en entonación y desarrollan una gran destreza en imprimir matices entonativos.

3.2. Resultados de la evaluación final

Las pruebas de evaluación final consisten en la interpretación de una escena de una obra de teatro, la cual se ha trabajado durante la segunda mitad del curso para practicar y perfeccionar el ritmo y la entonación, y en la lectura de un texto, con el cual no sólo han de demostrar que pronuncian correctamente los sonidos en un contexto complicado, sino que, además lo pueden hacer con naturalidad y sin el temido acento extranjero.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en el apartado 5.2.1.4, determina los siguientes niveles de dominio de la pronunciación:

C2: Como C1.

C1. Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.

B2: Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.

B1. Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.

A2: Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

A1: Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Al inicio de curso nuestros alumnos, estudiantes de español en universidades chinas, tenían un dominio de la pronunciación que el Marco de Referencia Común Europeo clasificaría de A1 y A2, aunque su dominio general de la lengua, a nivel escrito, sea más elevado.

A final de curso, habiendo puesto especial relevancia en los contenidos y las destrezas prosódicas, el dominio de la pronunciación de estos alumnos es un compendio de entre B1 y C2 puesto que, en general, son alumnos:

- (i) con una articulación claramente inteligible y una entonación natural,
- (ii) capaces de variar la entonación y colocar correctamente el énfasis de la oración para expresar matices sutiles de significado,
- (iii) que cometen algún error de pronunciación cuando han de centrarse mucho en la corrección gramatical o en la precisión léxica.

4. CONCLUSIONES

Tal y como era de esperar, los estudiantes chinos tienden a pronunciar los sonidos españoles según el sistema fonético del chino mandarín. De todas formas los errores de *Articulación*, que pueden darse de manera aleatoria, no suponen un problema de comunicación grave, en cambio, sí lo son los que atañen al *Ritmo* y a la *Entonación*.

Evidentemente, a estos alumnos, al ser nativos de una lengua tonal, les representa un gran esfuerzo adquirir las destrezas prosódicas de las lenguas entonativas, como es el caso de las románicas. Pero ello no nos ha de hacer pensar que en nativos de lenguas entonativas no les tenga que ocurrir lo mismo, por ejemplo, en un alumno francófono de E/LE también han de primar los procesos prosódicos en su enseñanza del español si se quiere evitar el temido *acento extranjero*, porque ambas lenguas tienen rasgos prosódicos muy diferentes con respecto a la asignación del acento, puesto que el francés tiene el acento fijo en la última sílaba.

La pronunciación no es sólo distinguir y articular correctamente los sonidos, también es dominar la distribución acentual de la LE, el ritmo y organización de las palabras en grupos fónicos con función sintáctica, así como adjudicar la entonación significativa y expresiva de las oraciones, según el contexto comunicativo. Por este motivo, en la evaluación de la pronunciación han de primar los contenidos y las destrezas prosódicas.

Por otro lado, en la evaluación continua hemos podido constatar que la enseñanza de los contenidos y las destrezas prosódicas de la LE son muy importantes en la enseñanza de la pronunciación porque la tendencia del alumno es organizar el discurso según el ritmo y los patrones melódicos de su lengua materna. Por lo tanto, los contenidos y las destrezas prosódicas han de ser un objetivo temprano del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON-HSIEH, Janet, JOHNSON, Ruth y KOEHLER, Kenneth (1992) "The relationship between native speaker judgments of non-native pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure", *Language Learning* 42, 4:529-555.
- BLANCO PENA, José Miguel (2004) *Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino*. <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/blanco.pdf>
- ESCANDELL VIDAL, Victoria (1999) "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos", I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa, Vol 3, cap. 61. pp. 3929-3991.
- GIL, Juana (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.
- JILKA, Matthias (2000) *The Contribution of Intonation to the Perception of Foreign Accent*. Stuttgart: Stuttgart University (Phonetik AIMS, 6/3).
- LLISTERRI, Joaquim. (2003) "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua", in REYZÁBAL, M.V. (Dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Concejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
- PLANAS MORALES, Sílvia y VILLALBA, Xavier (2007) "Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español" en E. Balmaseda Maestu (Ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol.II, pp.901-314. La Rioja: Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- PLANAS MORALES, Sílvia (2008) "Enseñanza de la pronunciación en estudiantes chinos: La importancia del contenido y de las destrezas prosódicas" en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.) *La evaluación en el aprendizaje y la*

enseñanza del español como LE/L2, pp.497-503. Alacant: Servei de Publicacions de la Universitat d'Alacant.

POCH, Dolors. (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

ANEXO: Cuadro de equivalencias melódicas entre el chino y el español

Altura tonal		Patrón melódico	Tono chino	Entonación española
Alta	5		1 (mā)	(*)
			2 (má)	↑ ascendente
Semialta	4		(**)	↗ <i>semiascendente</i>
			3 (mǎ)	↘↗ descendente-ascendente
Media	3		neutro (ma)	→ suspensiva
Semibaja	2		(***)	↘ <i>semidescendente</i>
Baja	1		4 (mà)	↓ descendente

(*) El primer tono chino equivaldría al acento enfático del español, en el cual tanto la intensidad como el tono aumenta con respecto a la media del hablante.

(**) El segundo tono chino, por la entonación global de la oración, puede tener un inicio y un ascenso más bajo.

(***) El cuarto tono chino, por la entonación global de la oración o por los tonos que le siguen, puede tener un descenso más o menos pronunciado.

El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2

JULIA VIVAS MÁRQUEZ
Universidad de Debrecen

Licenciada en Filología Hispánica y Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad de Salamanca. Ha trabajado como profesora de español en Cursos Internacionales de esta universidad, en la Universidad de Brown, y en la Universidad Pedagógica de Vilnius. Ha sido también miembro del equipo de creación de los exámenes DELE y correctora de los mismos. En la actualidad trabaja como lectora del AECI en la Universidad de Debrecen (Hungría).

Resumen: El objetivo de este breve artículo es reflexionar de manera teórica y práctica sobre las posibilidades que ofrece el uso del cortometraje cinematográfico entre los estudiantes de niveles iniciales de español (A1 y A2). Para ello, partiremos de una exposición teórica que analiza las ventajas de este tipo de material fílmico en la clase de ELE, así como los criterios de selección y modos de explotación didáctica que podemos aplicar a estos niveles; en la segunda parte de este artículo mostramos un ejemplo de este tipo de trabajo en clase utilizando el cortometraje *7.35 de la mañana* de Nacho Vigalondo¹.

¹ Este artículo se presentó a modo de taller práctico durante los *Talleres de español como lengua extranjera '09*, organizados por el Área de Cultura de la Embajada de España en Budapest, en la Universidad de Debrecen y en la Universidad de Szeged (Hungría) en abril y mayo de 2009.

Palabras clave: cortometraje, niveles A1 y A2, explotación didáctica.

1. INTRODUCCIÓN. El cine en el aula de ELE

1.1. Por qué usar el cine en clase de ELE

Desde hace años la enseñanza de lenguas extranjeras viene integrando el uso de material audiovisual en el aula de diferentes modos y con diversas funciones didácticas y pedagógicas; este material (películas, reportajes, cortometrajes, escenas publicitarias, series de televisión, etc.) nos ofrece una serie de recursos fundamentales que todo profesor conoce a la hora de enseñar una nueva lengua. Dentro de este tipo de material, el cine es uno de los más utilizados en el aula debido a su potencial didáctico como vehículo de contenidos lingüísticos y culturales; no es por tanto necesario aquí justificar su uso en la clase de español como lengua extranjera, aunque sí quisiéramos señalar brevemente algunas de las razones que hacen de éste un elemento de trabajo óptimo para estas clases:

En primer lugar, y quizás sea este el aspecto más importante, el cine es un recurso motivador y atractivo, por su dinamismo y por resultar cercano y familiar al estudiante, y posee además una gran capacidad educativa; en segundo lugar, y como factor determinante a la hora de enseñar un nuevo idioma, nos ofrece situaciones de lengua contextualizadas, donde contamos con el apoyo de elementos extralingüísticos que muestran secuencias comunicativas reales y, además, ayudan a compensar las limitaciones lingüísticas de los aprendientes y posibilitan atender al desarrollo de competencias pragmáticas; en tercer lugar, como ya hemos apuntado, el cine es uno de los más eficaces vehículos de contenidos culturales y socioculturales y, unido a estos, suele ser una buena fuente para el trabajo de aspectos interculturales en el aula.

Por otra parte, este tipo de material favorece el actual enfoque de enseñanza orientado a la acción², que conduce a un aprendizaje de la lengua

² Es éste el tipo de enfoque que sostiene el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas*; el documento europeo lo explica del siguiente modo:

El enfoque aquí adoptado se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (...) El enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. MCRE (2002: 9)

dentro de un contexto social más amplio que implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa. En relación con este aspecto, no debemos olvidar también que, al ver una película, realizamos una actividad que pone en marcha una serie de mecanismos personales de asimilación e interpretación del contenido de la historia y de la forma en que ésta se narra, al igual que haríamos si viéramos una película fuera del aula. De este modo, al visualizar una película en clase estamos, de algún modo, llevando a cabo una actividad de lengua real, frecuente en la vida de cualquiera de nuestros alumnos.

1.2. Usos en función de su objeto de aprendizaje.

Debido a las razones señaladas, el uso del cine, ya sea películas completas o escenas seleccionadas para trabajar determinados contenidos en el aula, es una realidad frecuente entre los profesores de ELE, que lo han ido integrando con diferentes objetivos en la práctica docente diaria. Entre las funciones que puede cumplir su utilización cabe destacar las siguientes³:

Una primera función sería la de aprender la segunda lengua (LE/L2), a través de una explotación didáctica que nos permita desarrollar actividades comunicativas y gramaticales; una segunda función sería la de ser vehículo de contenidos culturales de LE, entendiendo por estos los conocidos como los dos grandes tipos de cultura⁴. Estas dos funciones suelen presentarse unidas al trabajar con material cinematográfico en el aula, pues entendemos que lengua y cultura son dos realidades conjuntas y que toda lengua refleja los patrones socioculturales de la comunidad que la habla.

³ Esther Gimeno y Sonia Martínez (2008) exponen de manera más detallada a las diferentes funciones que puede cumplir el uso del cine en el aula. Puede consultarse el artículo que citamos en la bibliografía.

⁴ Nos referimos a la conocida distinción entre *Cultura con C o Gran Cultura*, en la que se integran lo que entendemos por "instituciones" culturales establecidas (arte, música, teatro, literatura pero también política o economía), y *cultura con c o pequeña cultura*, denominada también "cultura subjetiva" por referirse a los rasgos o características psicológicas que definen a un grupo de gente, es decir, a su forma de pensamiento y a la manera en que éste categoriza la realidad, más que a las instituciones que ha creado. La definición de esta cultura con "c" abarca aspectos tales como los patrones adquiridos de conducta, las creencias y los valores de un grupo social.

Por último, el cine puede utilizarse como material de estudio en sí mismo, nos referimos aquí a las clases específicas de cine español e hispanoamericano que se desarrollan en muchas instituciones y departamentos de español. El auge de este tipo de cursos demuestra el creciente interés por las producciones cinematográficas en español de los estudiantes extranjeros.

2. EL CORTOMETRAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO

2.1. Ventajas e inconvenientes del uso del cortometraje en el aula

A pesar de que, como hemos visto, el cine cuenta con una amplia presencia en la clase de español, el cortometraje es, probablemente, uno de los recursos cinematográficos más olvidados entre los profesores; sin embargo, presenta una serie de ventajas que lo hace óptimo para la elaboración de secuencias didácticas de trabajo en el aula.

Por cortometraje se entiende una producción cinematográfica cuya longitud no supera, aproximadamente, los 30 minutos de duración, aunque las definiciones del concepto suelen ser bastante difusas; el propio diccionario de la RAE (2001) define el término como “película de corta e imprecisa duración”, sin señalar ninguna otra característica.

Esta corta duración es la principal ventaja que se nos presenta para su uso didáctico, ya que podemos utilizarlo en su totalidad, sin necesidad de manipulación, pudiendo visionarlo si es necesario varias veces durante la clase; esta característica conlleva, además, una serie de rasgos referidos a la narrativa fílmica que pueden resultar favorables para la clase de ELE, y que resumimos a continuación⁵:

El cortometraje presenta una condensación narrativa que se ve reflejada en cierta concentración expresiva y de acción, donde suele prevalecer una sola línea argumental; en el desarrollo de la estructura narrativa de un cortometraje, los puntos de giro⁶ son difícilmente inidentificables, puesto que la trama simplemente

⁵ Para una aproximación general a las características del guión y la narrativa cinematográfica del cortometraje recomendamos los libros de Pat Cooper y Ken Dancyger (1998) y Juana Macías (2003) citados en la bibliografía.

⁶ El desarrollo de la trama en un guión de un largometraje está basado en un aumento progresivo de la tensión narrativa, con picos de tensión llamados “puntos de giro”. Estos puntos de giro (“plot points”, “turning points”) suponen un cambio en el desarrollo de la trama que sorprende al espectador y hace que la historia avance.

avanza hasta el clímax narrativo y, por lo tanto, suele permitir que el alumno pueda entender mejor la historia que se cuenta. Por todo ello, los elementos de la narración, personajes, manejo del tiempo y el espacio suelen presentarse también con sencillez; predominan en el guión, en general, los diálogos breves y sencillos, lo que lo convierte en un recurso ideal para el trabajo concreto con determinadas estructuras lingüísticas. Su corta duración nos permite también, aunque no consideramos que sea el objetivo didáctico principal, el uso de transcripciones en el aula.

Por último, siendo esta, en nuestra opinión una de sus principales ventajas, suele poseer una gran capacidad sugestiva, ya que el objetivo de cualquier cortometraje es contar o transmitir al espectador una historia y una idea que consiga atraparlos en poco tiempo y en ellos suele ser muy recurrente el factor sorpresa⁷, es decir, el clímax narrativo sorprende al espectador dándole a conocer una información que hace que reinterprete toda la trama.

Por otra parte, como ya señalamos en el apartado anterior en relación al cine, este tipo de material es idóneo para presentar contenidos culturales y socioculturales en el aula. Además, la proyección de cortometrajes en el aula nos permite dar a conocer otro tipo de trabajos cinematográficos y directores que no son los que comúnmente el alumno conoce, y, por tanto, mostrar una parte de la cultura cinematográfica en español que suele resultar novedosa y atractiva entre los estudiantes.

Sin embargo, el cortometraje presenta también algunos inconvenientes para su uso didáctico, entre los que cabe señalar, principalmente, la dificultad de encontrarlos en el mercado, pues no se comercializan como las películas, sino, generalmente, a través de festivales que promueven este tipo de proyectos, y, por tanto, solo podemos encontrarlos en compilaciones, tiendas especializadas, etc. A esto hay que añadir el hecho de que gran parte de ellos se hagan con presupuestos bajos, lo que deriva, a veces, en la baja calidad técnica de algunos; además, al tratarse de un tipo de material menos comercial suelen caer en cierto carácter experimental que puede dificultar su comprensión para aquellos que no estén familiarizados con otras formas de cine menos convencionales⁸.

⁷ En general la estructura narrativa del cortometraje hace que el clímax o momento de máxima tensión suele recurrir a la sorpresa del espectador, dándole a conocer una información que hace que reinterprete toda la trama.

⁸ Sobre las ventajas e inconvenientes del uso del cortometraje en el aula puede consultarse también el artículo de Mercedes Ontoria (2007) citado en la bibliografía.

3. LOS NIVELES INICIALES: EL USUARIO BÁSICO (A1-A2)

Aún considerando todas las ventajas y posibilidades señaladas en relación al uso del cortometraje ofrece en el aula la frecuencia de uso en las clases de español es aún muy baja⁹, aunque cada vez podemos encontrar más actividades y referencias en la red para trabajar con ellos.

Este hecho es aún más común en las clases destinadas a niveles iniciales (A1-A2), donde habitualmente se descarta el uso del cortometraje como recurso didáctico de trabajo. La razón no es otra que la idea de que el alumno no va a poder comprender la historia que se está contando y, por lo tanto, se va a generar en él un sentimiento de frustración, además del posible aburrimiento que puede suponerle la visualización de algo que no comprende lingüísticamente.

Sin embargo, nos olvidamos aquí de la gran capacidad sugestiva de la imagen, que va mucho más allá de la de la palabra, y parece que obviamos también la idea de que la comunicación humana no es un simple sistema de descodificación del código lingüístico sino que ésta nunca es posible sin el apoyo de un contexto y un código no verbal que le otorgue sentido completo.

No queremos decir con esto que todo cortometraje sea apropiado para trabajar con estos niveles, sino que la elección correcta de algunos de ellos y la elaboración de una secuencia didáctica adecuada pueden convertirlos en recursos perfectamente válidos para el aula de A1-A2. Para ello, y ante todo, hemos de descartar la idea de que el objetivo en sí de la visualización de una historia fílmica sea la comprensión completa de lo que se "dice", con esta simple idea estamos olvidando la capacidad que toda persona tiene de interpretar y procesar lo que ve y también de la importancia que tiene el desarrollo de destrezas y habilidades generales en el individuo.

Nuestra experiencia nos muestra que la enseñanza a estudiantes de niveles iniciales no es una tarea fácil, y a menudo, el profesor se enfrenta a la monotonía de actividades repetitivas como juegos, que a veces caen en lo simplista, para la práctica de funciones comunicativas y vocabulario que pueden terminar favoreciendo la pérdida de interés por parte del alumno, sobretodo, si trabajamos con estudiantes adultos. La motivación es fundamental para todo aquel que se inicie en el aprendizaje de una nueva lengua y por tanto, es un aspecto que no

⁹ Al realizar el taller sobre el uso del cortometraje en el aula, destinado a profesores y futuros profesores de español, preguntamos previamente si habían utilizado este recurso alguna vez. Entre los profesores españoles sólo algunos habían lo usado ocasionalmente en sus clases; entre los profesores extranjeros –en nuestro caso húngaros- ninguno lo había usado y, entre los futuros profesores de ELE sólo uno de ellos recordaban haber trabajado puntualmente con este tipo de material en sus clases como estudiante de español.

debemos nunca descuidar en estos niveles. Abrir la puerta al trabajo con cortometrajes en el aula suele resultar un aliciente atractivo para el alumno, y un correcto uso de éste puede volver nuestra clase más dinámica y fomentar la participación rompiendo la rutina de las acostumbradas actividades para principiantes.

3.1. Descripción de los niveles

Los niveles A1 y A2 a los que nos referimos como *el usuario básico* aparecen descritos en la Escala global de los niveles de referencia de la siguiente manera¹⁰:

El nivel A1 (Escala global de referencia)

El nivel A1 es el nivel más bajo operativo que se puede establecer. En líneas generales, el alumno de nivel A1 es capaz de comprender expresiones cotidianas de uso frecuente y frases sencillas relacionadas con sus necesidades más inmediatas. Puede presentarse a sí mismo, pedir y dar información personal básica sobre su entorno más cercano. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y este dispuesto a cooperar.

El nivel A2 (Escala global de referencia)

El alumno de nivel A2 es aquel capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia cercanas o relevantes. Puede comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que solo necesiten de intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas y habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

¹⁰ Adaptado del *Marco común de referencia para el aprendizaje de lenguas: escala global de los niveles comunes de referencia* (2002: 26). Para una información detallada acerca de la definición de estos niveles y sus niveles de competencia en las cuatro destrezas básicas consultar el capítulo 3 (Niveles de referencia) (2002: 23).

3.2. Criterios de selección para el uso del cortometraje con niveles iniciales

A la hora de trabajar con este tipo de niveles el primer problema que nos surge como profesores es la dificultad de escoger el material de trabajo. Una opción muy frecuente al utilizar recursos audiovisuales es manipularlos, es decir presentar escenas concretas y trabajarlas aisladamente; la otra opción, la que proponemos en este artículo, es trabajar con el cortometraje completo sin someterlo a manipulación. Para ello, es fundamental partir de una selección apropiada del material atendiendo a una serie de criterios que faciliten esta decisión y hagan que éste sea apto para nuestro grupo de estudiantes de niveles A1/A2. Entre otros, resultan determinantes para este tipo de alumnos los siguientes:

A. CRITERIOS DIDÁCTICOS. Hemos de tener en cuenta:

- El tipo de grupo y de estudiantes con el que trabajamos en aspectos como la edad, el grado de madurez, la institución donde se imparte el curso, etc.
- La capacidad de la historia para despertar la motivación e interés del alumno y la forma en la que esta es narrada. En este sentido conviene desechar cortometrajes demasiado conceptuales pues con estos niveles es difícil la explotación didáctica de los mismos.
- La capacidad educativa que pueda desprenderse de la historia.
- La duración según el tiempo del que dispongamos para la clase; con estos niveles es recomendable elegir cortometrajes de poca duración que podamos visualizar al menos dos veces, esto facilita la comprensión de los mismos.

B. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS:

- Es obvio que nivel de lengua que presentan nuestros estudiantes, tal como hemos visto en los descriptores del Marco de Referencia, no le posibilita para entender las secuencias lingüísticas que va a escuchar. Sin embargo, como ya hemos comentado, esto no lo incapacita para comprender de manera global la historia que va a ver; hemos, por lo tanto, de medir si la línea argumental puede ser aprehensible con tan solo la comprensión parcial del contenido lingüístico. Para ello, debemos seleccionar cortometrajes que no tengan una gran carga de diálogos ni estructuras lingüísticas complicadas en exceso, que no presenten vocabulario o juegos de palabras complejos y que tengan suficiente apoyo visual como para que la historia se explique, en gran medida, por sí misma.

C. CRITERIOS TEMÁTICOS. Hemos de tener en cuenta y determinar:

- Qué contenidos socioculturales presenta y pueden extraerse del cortometraje; en este sentido, los cortometrajes resultan muy rentables para estos niveles pues suelen recoger multitud de aspectos socioculturales que coinciden con los que reflejan los cometidos temáticos apropiados para estos niveles; aspectos de la realidad española, los hábitos, etc.
- Qué contenidos culturales (nos referimos aquí principalmente a la llamada Cultura con C mayúscula) podemos presentar con el cortometraje.
- Relacionado con estos dos aspectos hemos también de determinar que aspectos o contenidos interculturales podemos tratar o trabajar con este cortometraje.

3.3. Tipos de actividades para la elaboración de secuencias didácticas en los niveles básicos

Tradicionalmente las secuencias didácticas que se elaboran con películas (en caso de que se visualicen en su totalidad) y cortometrajes suelen presentarse en tres partes. Esta división no es siempre necesaria y depende del profesorado, del tiempo disponible y de cómo queramos trabajar el material. Mostramos a continuación una serie de actividades utilizadas frecuentemente en cada una de las fases y válidas para el nivel de nuestros alumnos.

1) Actividades de previsualización.

Las actividades de previsualización son siempre recomendables para no situar al alumno directamente ante un *input* que desconoce por completo, pero en el caso del trabajo con niveles A1-A2 podemos decir que son muy necesarias. Es fundamental que antes de visualizar el cortometraje acerquemos al alumno a la temática del cortometraje o al contexto en que se desarrolla la historia. Este tipo de actividades normalmente suelen ser de este tipo:

- “Lluvia de ideas” con el fin de repasar y afianzar nociones de vocabulario que va a aparecer en el cortometraje o en actividades posteriores.
- Preguntas, textos y actividades sencillas de acercamiento a la temática con las que podamos trabajar aspectos culturales e interculturales, así como vocabulario relacionado.

- Presentar el “storyboard” para ordenar la historia, es una actividad muy frecuente ya que pone en contacto al estudiante con imágenes que va a ver y le permite implicarse aportando su opinión imaginando diferentes posibilidades de la historia.
- 2) *Actividades durante la visualización*, no son obligatorias, de hecho, si se trata de un corto de muy escasa duración resultan difíciles de llevar a cabo.
- Visualización por partes con actividades de deducción.
 - Comprensión auditiva, aunque, como señalamos anteriormente el trabajo con el corto, al menos en estos niveles, no debe tener como objetivo que los alumnos comprendan lingüísticamente todo su contenido.
 - Trabajo con estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas adecuadas al nivel.
- 3) *Actividades posteriores al visionado*, suelen ser las más elaboradas y, por tanto, las que más tiempo ocupan; algunas de las más frecuentes suelen ser:
- Trabajo con el argumento de la historia, a través de la práctica con actividades dirigidas.
 - Profundización en el tema a través de actividades de opinión graduadas a este nivel, puesto que el alumno no puede realizar argumentaciones complejas pero si puede expresar su acuerdo o desacuerdo ante determinados temas.
 - Trabajo con estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas adecuadas al nivel.
 - Dramatizaciones o representaciones de escenas con estructuras y expresiones lingüísticas sencillas que pueden inventar los alumnos a partir del cortometraje, un ejemplo sería, por ejemplo, idear otros finales para la historia y representarlos.

Con estas orientaciones generales acerca de cómo trabajar el corto en niveles iniciales y, contando siempre con el apoyo del soporte audiovisual necesario (proyector y ordenador o DVD en el aula), podemos crear una unidad didáctica de manera sencilla con la que trabajar durante una o dos sesiones de clase.

4. UNA SECUENCIA DE TRABAJO CON EL CORTOMETRAJE 7.35 DE LA MAÑANA

Como muestra del tipo de secuencias didácticas que podemos elaborar para utilizar el cortometraje en estos niveles presentamos aquí una propuesta de trabajo con el cortometraje de Nacho Vigalondo *7.35 de la mañana* (ver en el anejo la ficha artística) para estudiantes adultos de niveles iniciales (A1-A2).

4.1. Criterios de selección

Siguiendo los *criterios didácticos* que hemos mencionado anteriormente para un nivel de usuario básico *7.35 de la mañana* tiene una duración de 8 minutos, lo que permitiría poder visualizar este más de una vez si fuera necesario durante una clase. Por otra parte, el argumento de la historia es muy simple, siendo lo fundamental el elemento de sorpresa que consigue mantener el desconcierto del espectador durante los primeros minutos. A este factor hay que añadir el hecho de que la historia se presente en forma de musical, un género que hace que el contenido se desarrolle con aún mayor dinamismo, al que se añaden ciertos brotes de humor. Por todo ello, este cortometraje suele sorprender y gustar al espectador.

En relación con los *criterios lingüísticos* este cortometraje podría utilizarse a través de ejercicios graduados a nuestro nivel sin presentar ningún problema significativo ya que las secuencias lingüísticas aparecen aquí, en su mayoría, bajo la forma de canción y que, si bien es cierto que nuestro alumno no podrá comprender en su totalidad, no tendrá ningún problema por seguir la línea argumental de la historia sin necesidad de comprender todas las palabras. La selección de fragmentos de la canción nos puede servir, además, para el trabajo con determinado vocabulario y estructuras lingüísticas adaptadas a este nivel.

Por último, la historia se sitúa en un bar o cafetería española, lo que, atendiendo a *criterios temáticos*, nos permite explotar el factor cultural y sociocultural de este tipo de establecimientos en España y, adaptando un enfoque intercultural, podemos establecer comparaciones con su función y valoración en otros países. Además, la parte del día en que se desarrolla la historia nos sirve para presentar horarios y hábitos de rutinas diarias en nuestro país, tema que se adapta perfectamente al estudiante de este nivel inicial. La temática de la historia, que nos habla de desamor y las locuras que se pueden hacer por esta causa, es de índole universal y por tanto, perfectamente comprensible para estudiantes de este nivel y de cualquier nacionalidad.

4.3 Procedimiento

La secuencia didáctica está programada para una sesión de clase de una hora y media o bien, dos sesiones de una hora; no es necesario más material adicional que el cortometraje y soporte para visualizarlo y la ficha de trabajo, que puede adaptarse suprimiendo algunas actividades a sesiones más cortas. Utilizaremos la tradicional división de trabajo en tres partes: previsualización, visualización y post visualización.

a. Actividades de previsualización. Un acercamiento a la temática.

Proponemos aquí dos sencillas actividades (*a* y *b*) que nos pueden servir para presentar el contexto donde se desarrolla la historia y trabajar al mismo tiempo aspectos interculturales. La *actividad c* introduce vocabulario básico relacionado con el bar o cafetería española que se trabajará en el apartado siguiente.

FASE 1: PREVISUALIZACIÓN

- a. Son las 7.35 de la mañana, ¿dónde crees que se desarrolla la historia que vamos a ver? Elabora una lista de posibilidades con tu compañero.
- b. Lee el siguiente texto sobre el desayuno en España:

El desayuno en España

En España, el desayuno suele ser ligero. Durante los días laborables, muchas personas lo toman en una cafetería o un bar, antes del trabajo o en el descanso de la jornada laboral (alrededor de las 10.30-11.00 de la mañana) Para desayunar, se suele tomar café con leche o, leche con cacao en polvo (en el caso de los niños) acompañado de tostadas, bollos, galletas, cereales, y, en algunos casos, churros; también es frecuente beber un zumo de naranja.

⇒ ¿qué diferencias encuentras con el desayuno en tu país?

- c. Como hemos visto en el texto, a veces, la gente española desayuna en un bar o cafetería. Estas son algunas cosas y personas que podemos encontrar en un bar o cafetería españoles, ¿cuáles conoces?

barra máquina tragaperras cenicero
café periódico
máquina de tabaco camarero

b. Actividades durante el visionado

Una simple actividad (a) nos sirve para completar la actividad de vocabulario del ejercicio anterior y ver que diferencia hay con estos lugares en su país; la visualización del vocabulario ayudará al estudiante a memorizar las palabras.

Podemos también trabajar de manera sencilla la descripción de situaciones presentes (b), para ello paremos la escena después de un minuto y medio y pediremos a los estudiantes que describan lo que está pasando. Si es necesario, recordaremos aquí el uso de estructura gramatical "estar + gerundio".

Por último, la *actividad c* nos puede servir para recordar vocabulario que ya conocen los estudiantes, elaborando una lista de personajes tipo: el abuelo, el niño, el adolescente, etc.

FASE 2: VISUALIZACIÓN

- ¿Qué cosas de la lista anterior aparecen en el corto? Márcalas con un círculo. ¿Son iguales que las que hay en los bares de tu país?
- Hasta el minuto 1'30 ¿Cuál es la situación en el bar? Escribe con tu compañero qué está pasando con los distintos personajes.

En la cafetería ...

- La chica está _____
 - El camarero está _____
 - La gente en el bar está _____
 - El protagonista está _____
- Elabora una lista de los personajes que aparecen en el corto, después, haremos una lista en la pizarra entre todos.

c. Actividades posteriores al visionado

Después del visionado, que podemos realizar dos veces si tenemos tiempo, proponemos cuatro actividades. La *actividad a* nos servirá para trabajar la destreza de expresión escrita al describir la historia que sucede en presente; la *actividad b* nos sirve para ampliar vocabulario relacionado con el cine; la *actividad c* posibilitará a los alumnos el poder implicarse con su opinión en la historia y escribir una breve carta con su opinión sobre los sentimientos del protagonista que se pueden después leer en la clase. Por último, podemos concluir con la opinión del director acerca de su cortometraje y proponer una sencilla actividad de opinión graduada (*actividad d*).

FASE 3: POST VISUALIZACIÓN

- a.** Con tu compañero termina de escribir las sinopsis del cortometraje

Sinopsis

Una mañana, una mujer percibe algo extraño en el bar donde desayuna todos los días: todos los demás clientes y camareros están en silencio. Todos miran al suelo. Nadie toca su desayuno. De repente,

- b.** Cómo calificarías este cortometraje (puedes marcar más de una opción):

una comedia un cortometraje de terror un musical
un drama un cortometraje de suspense

- c.** ¿Cuáles son en tu opinión los sentimientos del protagonista? Imagina que eres el protagonista de este corto, escribe una breve carta a la chica explicándole tus sentimientos y tus intenciones con ella (para describir cómo te sientes puedes usar los adjetivos del cuadro).

- ✓ loco
- ✓ fascinado
- ✓ preocupado
- ✓ enamorado
- ✓ triste
- ✓ deprimido
- ✓ obsesionado
- ✓ desesperado

Querida desconocida:

Soy

Estoy porque ...

Necesito

Me gustaría

(Siempre tuyo)

d. "7:35 de la mañana" según su director Vigalondo

"Es una historia en la que, si no te convence el suspense, puedes reírte de los protagonistas, y si no te hacen gracia, puedes tararear la canción, y si no te gusta la canción, puedes alegrarte recordando que sólo dura ocho minutos"

⇒ ¿Estás de acuerdo con las palabras de Vigalondo? ¿Cuál de sus opciones se corresponde con tu opinión sobre su corto?

- Me gusta la historia porque tiene mucho suspense (no sabemos qué va a pasar)
- Me gusta la historia porque los personajes son muy divertidos
- Me gusta principalmente la canción.
- No me gusta mucho la historia pero es muy corta y no puedes aburrirte
- Otros: _____

*"Quise hacer un corto extremadamente divertido e inolvidable que, al menos a uno de cada diez espectadores, le hiciese pensar que nunca ha visto nada semejante. No me negarán que, como intención, no está nada mal."*¹¹

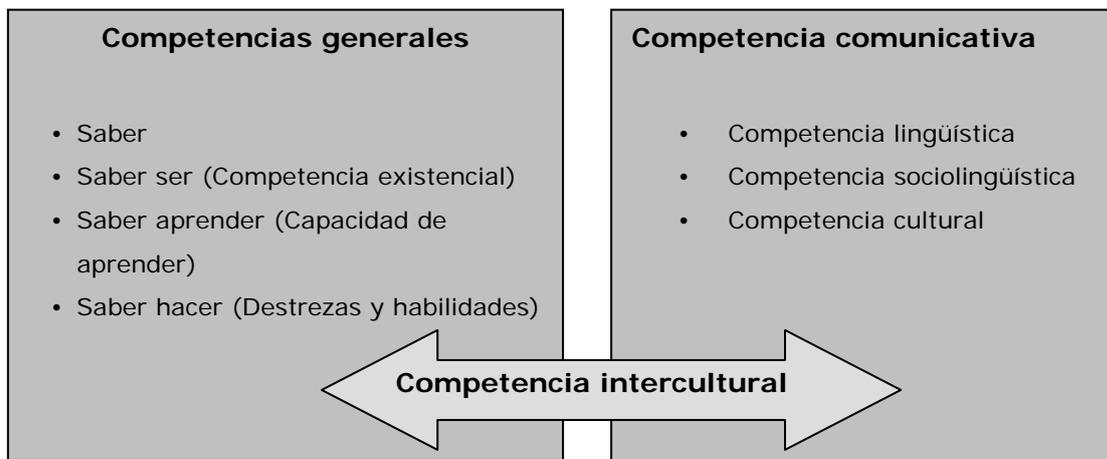
¹¹ Las opiniones de Nacho Vigalondo en relación a su corto están extraídas de la página http://www.comohacercine.com/articulo.php?id_art=811&id_cat=8

Otras sugerencias para la elaboración de actividades con estos niveles:

- ⇒ Trabajar con la letra de la canción de manera previa a la visualización del cortometraje.
- ⇒ Trabajar con las diferencias culturales de los horarios de comidas españoles y del país de los estudiantes.
- ⇒ Inventar otro final para la historia y hacer una puesta en común con todas las posibilidades.
- ⇒ Crear una actividad de *role-play* graduada para representar un posible diálogo entre el chico y la chica.

4.4. Qué hemos trabajado con esta unidad

Con las actividades de esta secuencia didáctica buscamos, por una parte, atender al desarrollo de las diferentes competencias generales y comunicativas, y, unidas a éstas, a la competencia intercultural. Hemos seguido un enfoque orientado a la acción y a la implicación del alumno en la historia que se presenta, en la medida que su nivel de lengua lo permite.



Por otra parte, las diferentes actividades presentadas están destinadas al trabajo de las *cuatro destrezas básicas* (expresión oral y escrita/ Comprensión oral y auditiva). De este modo, con esta secuencia didáctica hemos llevado a cabo una actividad bastante completa que favorece el aprendizaje el desarrollo de contenidos comunicativos y culturales, que, según nuestra experiencia con alumnos de niveles iniciales, suele dar unos muy buenos resultados en el aula.

5. CONCLUSIONES

Todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español sabemos que el trabajo con niveles iniciales supone a menudo un reto; con gran frecuencia, estas clases suelen caer en el sólo uso del libro de texto acompañado de juegos y otro tipo de actividades de carácter lúdico de las que solemos echar mano para incentivar el dinamismo o la motivación de nuestros alumnos. El profesor se ve limitado por la falta de recursos lingüísticos de sus estudiantes y relega cierto tipo de material para la enseñanza con otros niveles.

Como hemos querido demostrar con este breve artículo, esto no siempre tiene que ser así y el uso del cortometraje en el aula puede ser perfectamente adecuado para el trabajo con estos alumnos. Bien es cierto que esto supone para el profesor un tiempo de trabajo de preparación previo quizás más largo que con otros niveles, sobre todo, en cuanto a la selección de los cortometrajes se refiere, pero contando con una buena selección una sencilla explotación didáctica del material graduada para nuestros estudiantes nos servirá para usar éste en el aula.

Hemos querido incidir en la gran capacidad de sugestión del lenguaje cinematográfico, un lenguaje complejo que, a diferencia del literario, no se sostiene solamente sobre la palabra. Aunque no cuenten con la competencia lingüística necesaria, nuestros alumnos poseen una serie de competencias generales que lo capacitan para entender e interpretar un cortometraje, siempre que éste cumpla una serie de criterios que lo permitan.

Por ello, el uso de este tipo de material en el aula puede ser un excelente recurso para introducir el cine entre nuestros estudiantes y romper la monotonía, introduciendo contenidos diferentes en nuestras clases. No debemos olvidar que estos estudiantes, a menudo descuidados, comienzan a estudiar español y uno de los motivos fundamentales para continuar aprendiendo esta lengua dependerá del interés que podamos despertar en ellos durante estos primeros cursos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Valadés, Josefa y Gómez Sacristán, María Luisa (2004), "El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia", en RedELE, núm. 1:

http://www.mec.es/redele/revista1/alvarez_gomez.htm

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

Cooper P. y Dancyger K (1998) *El guión de cortometraje*. Madrid: IORTV.

Corpas Viñals, Jaime (2004), "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural", en RedELE, núm. 1:

<http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml>

Diccionario de la lengua española (2001): <http://www.rae.es>

Gimeno Ugalde, Esther y Martínez Tortajada, Sonia (2008) "Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: Una secuencia didáctica para (Éramos pocos de Borja Cobeaga) ", en RedELE, núm.14:

http://www.mepsyd.es/redele/Revista14/Martinez_sonia_cortometraje_junio_2008.pdf

Macías Juana (2003) *24 palabras por segundo: cómo escribir un guión de cine*. Madrid: IORTV

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Documento completo disponible en:

http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf

Ontoria Peña, Mercedes (2007), "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE", en RedELE, num.10: <http://www.mec.es/redele/revista/shtml>

"7:35 de la mañana", de Nacho Vigalondo. Reseña del cortometraje:

http://www.comohacercine.com/articulo.php?id_art=811&id_cat=8

ANEXO 1. FICHA TÉCNICA Y ARTÍSTICA



Dirección: Nacho Vigalondo

Guión: Nacho Vigalondo

España. Año 2003

Premios: Premio del público al mejor cortometraje en el *Festival de cine fantástico de Suecia*. Premio al mejor cortometraje en el festival *Cinema Jove* de Valencia.

Nominado al Oscar al mejor cortometraje. Nominado al mejor *cortometraje europeo*

A PROPÓSITO DE *CLAVES PARA COMPRENDER EL MARCO COMÚN EUROPEO*

F. Ernesto Puertas Moya
(Instituto Cervantes de Orán)

Autoras: Evelyne Rosen y Raquel Varela.

Título: *Claves para comprender el Marco común europeo*

Editorial: EnclaveELE.

Año: 2009

A lo largo de los nueve capítulos que componen este libro, las profesoras Varela y Rosen realizan un primer acercamiento que permite desentrañar algunas *Claves para comprender el Marco Común Europeo*. Primer acercamiento, porque como ellas mismas reconocen y exponen, el *MCER* es un documento de larga trayectoria, de modo que esta obra responde al exacto momento en que nos encontramos: a punto de cumplirse la primera década de su aparición, el *MCER* comienza a dar sus primeros frutos y resultados, a denunciar los primeros avances críticos de algunas cuestiones (mejorables) y a aplicarse en los centros educativos, más allá de lo que aparezca en estudios académicos y/o en investigaciones didácticas.

Con una perspectiva menos divulgadora y con objetivos diferentes a los marcados por las autoras de estas *Claves*, Susana Llorián ya había profundizado con idéntica lucidez y sentido común en los retos teóricos que el *Marco* supone en su obra *Entender y utilizar el Marco Común de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas* (2007, Santillana – Universidad de Salamanca); próxima a cumplirse la primera década de su publicación y con las primeras promociones de profesores formados bajo su enseñanza accediendo por primera vez al aula (con todo lo que ello comporta y lo que significará en el futuro), muchos son los libros que tratarán las cuestiones fundamentales que las profesoras Varela y Rosen han abordado en este libro, y todos estos acercamientos tendrán el valor de irnos aclarando el verdadero significado, en el aula y para la Lingüística Aplicada, desde la experiencia y con las propuestas de los manuales y de las actividades, de lo que es el “enfoque orientado a la acción”, para que este no se quede en una mera etiqueta vacía de contenido y, a cambio, impregne el valor de una metodología útil, aplicable, distinguible y razonada. Como las autoras apuntan, “la aplicación del *Marco* puede causar un cambio importante en la práctica docente, ya que se verán afectadas todas las facetas de la vida profesional de todos los que se dedican a enseñar lenguas extranjeras” (p. 95). En este sentido, la implicación profesional y

personal de autores (como Raquel Varela, Susana Llorián, Elena Verdía y otros) centrados en la “investigación en acción” dan cuenta de cómo las propuestas teóricas del *Marco* van calando en los resultados editoriales en forma de manual y otros tipos de materiales.

Organizada en tres capítulos, la obra es de agradable lectura, puesto que vuelve por caminos teóricamente ya recorridos o mencionados infinidad de veces para aportar una nueva luz que siempre es de agradecer: sea en forma de la mención a una página actualizada a la que recurrir para profundizar en un aspecto, sea para aclarar los orígenes históricos de alguna cuestión o debate que aparece reflejado en el *Marco* y del que difícilmente podríamos tener noticia si no fuese por la indicación de los expertos, sea para presentarnos aspectos que en una lectura no guiada del documento suelen pasar desapercibidos.

En esa estructura trivial (dividida en tres capítulos), a la que nos hemos referido, la primera parte se propone explicar el origen (o, mejor dicho, los orígenes intelectuales, teóricos, históricos y didácticos) del *Marco*, para lo cual usa una denominación en la que el juego de palabras es de lo más adecuado: “una (r)evolución pacífica”, pues de eso se trata, de una evolución revolucionaria que vino a cambiar muchas cosas (aunque otras tantas parezcan, desgraciadamente, seguir todavía igual aunque esperemos que sea por poco tiempo); en esta primera parte, compuesta de cuatro capítulos, no solo se transita por el itinerario histórico de la elaboración del documento sino que se apunta a (y se apuntalan) los tres principios básicos del *Marco*: el enfoque orientado a la acción, las escalas y el plurilingüismo.

En la segunda parte, el profesor verá descender hasta su espacio (el aula) estos principios teóricos, puesto que los tres capítulos que componen esta segunda parte se centran en la evaluación y autoevaluación (especialmente, el portfolio) así como en los Niveles de referencia redactados o en proceso de redacción para las diferentes lenguas que componen el espacio europeo (en este sentido, como indican las autoras, “ha sido España el primer país que ha logrado cumplir con éxito la directriz europea de sistematizar la enseñanza del idioma para los hablantes no nativos”, p. 73, a través de la publicación en 2006 de lo que se conoce como Plan Curricular del Instituto Cervantes). Se cierra el libro con una tercera parte, imprescindible y ponderada por cuanto, como se enuncia desde las primeras líneas de este libro, el *Marco* no es “ninguna clase de dogma: es una herramienta de trabajo fruto de una reflexión madura que se apoya en un trabajo de investigación” (p. 9), de ahí que las críticas que está recibiendo por parte de

ciertos colectivos y los retos que debe afrontar su implantación en los próximos años sea objeto de análisis en sendos capítulos que, junto con una bibliografía selecta y actualizada, cierran el libro.

El hecho de que las autoras, profesoras ellas mismas y autoras de materiales, hayan adoptado la perspectiva del profesor para explicar el *Marco* hace más inteligible y cercana su lectura, pues permite traducir algunos aspectos excesivamente teóricos y asépticos del *M CER* a la realidad del aula en que nos vemos inmersos.

Finalizaré con una confesión tal vez indiscreta, pero orientativa tanto del estado carencial de conocimientos de que hacen gala algunos (pocos, pero haberlos haylos) responsables del desarrollo educativo en el campo del E/LE, como de la subsecuente necesidad de este tipo de libros. Cuando trabajaba como asesor didáctico en una editorial, como había emitido un informe verbal negativo sobre un producto que no se adaptaba a los *Niveles de referencia*, tuve que escuchar la acusación de que yo no había leído el *Marco* (“la Biblia o el Corán de todo profesor”, en opinión de quienes no han entendido su mensaje). Desgraciadamente, todavía hay quienes –hayan leído o no el *Marco*– no han interiorizado sus requisitos y su mecánica interna; a ellos, especialmente, convendría leer esta obra sencilla, clara, amena, breve, bien organizada, porque de su lectura podrán sacar enseñanzas oportunas y adecuadas que, bien aplicadas, sin duda servirán para mejorar en gran medida el nivel de nuestro sistema de enseñanza de lenguas, tanto desde la perspectiva del aula, como en el enfoque adoptado por los manuales. En este sentido, coincido con una de las apreciaciones finales y más críticas que podemos encontrar en este libro, un consejo que no siempre se ha tenido en cuenta a la hora de valorar la calidad de algunos materiales: “Sería recomendable averiguar la categoría de los autores y su preparación didáctica y lingüística, ya que no es fácil interpretar y aplicar el *Marco* en un manual” (p. 122). Así sea.