

redELE
REVISTA ELECTRÓNICA
DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

28/2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.mecd.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales:
<http://boe.es/publicaciones/>

DIRECTOR:
Antonio López Soto
Subdirector General de Cooperación Internacional (SGCI)

DIRECTOR ADJUNTO:
Diego Fernández Alberdi, Consejero Técnico (SGCI)

CONSEJO EDITORIAL:
Elena Marco Fabrè, SGCI, MECD
Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación Castilla La Mancha
José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao
Melissa Valdés Vázquez, SEPIE, MECD

CONSEJO ASESOR:
Rubén Barderas Rey, Consejería de Educación en Reino Unido
Cecilia Cañas Gallart, Consejería de Educación en Marruecos
Adolfo Carbón Gómez, Asesoría de Educación en Irlanda
Pablo Díez Astruga, Consejería de Educación en Bulgaria
Mª Angeles Fernández Melón, Consejería de Educación en Alemania
Juan M. Fernández-Mayoralas Palomeque, SGCI, MECD
Miguel García Caraballo, Consejería de Educación en Alemania
Ana García de Jalón, Consejería de Educación en EEUU
Concepción Julián de Vega, Consejería de Educación en Reino Unido
Joana Lloret Cantero, Consejería de Educación en Portugal
Pablo Matéu García, Asesoría de Educación en Nueva Zelanda
Natalio Ormeño Villajos, Consejería de Educación en Reino Unido
Isidoro Pisonero del Amo, Consejería de Educación en Francia
Ana Mª Rodríguez Gil, Consejería de Educación en Italia
Begoña Sáez Martínez, Consejería de Educación en Brasil
Carmen Sainz Madrazo, Consejería de Educación en Brasil

EVALUADORES EXTERNOS:
Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla
Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona
José Manuel Foncubierta, Universidad de la Rioja
Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid
Mariano del Mazo de Unamuno, EOI de Jesús Maestro, de Madrid
Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto (Portugal)
Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)
Javier Ramos Linares, Consejería Educación y Universidades, Islas Canarias
José Mª Rodríguez Santos, Universidad Pontificia Comillas Madrid
Patricia Santervás González, Escuela Internacional Cervantes de Málaga
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional
Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: 2016

Imagen de la portada: Geralt (Gerd Altman) publicada bajo licencia  en <https://pixabay.com/es/>

NIPO línea 030-15-031-6

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1697-9346-BV

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@mecd.es

Entrevistas

Entrevista a Geneviève Fabry

Profesora de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Entrevista a Walther L. Bernecker

Doctor de Estudios Internacionales y de Historia Contemporánea de la Universidad Erlangen-Nurember, Alemania. Expresidente de la Asociación Alemana de Profesores de Español

Entrevista a José Colmeiro

Catedrático Príncipe de Asturias de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda

Entrevista a Julián-Bibang Bibang Oyee

Vicepresidente de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española y Académico correspondiente de la RAE.

Artículos

Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura

Pilar Concheiro Coello
Universidad de Islandia, Reykjavík

Análisis de la Fábula de Polifemo y Galatea (1612): La enseñanza de la poesía en el aula E/LE

Javier Julián Enríquez
Universidad Politécnica de Valencia

Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”

María García Cantos
Universidad Miguel Hernández de Elche

Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles

Zafeiria Mitatou
Centro Cultural “Anatolia”, Salónica

La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE

Francisco Romo Simón

Hankuk University of Foreign Studies

Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)

Noelia Domínguez Heredia
IES José Hierro, Getafe.

La traslación sintáctica en el sintagma verbal: sobre las falsas adverbializaciones

Girex Eloundou Eloundou
Doctorando por la Universidad de Douala

La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación

Olga Juan Lázaro
Responsable de tecnologías aplicadas y proyectos académicos. Instituto Cervantes

Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera

Francisco Manuel Sánchez Castilla
Gestor cultural. Universidad de Málaga

Te doy mis ojos

Loreto Gómez López-Quiñones - Montserrat Chanivet
Universidad de Granada - Universidad de Barcelona

Aportaciones del Enfoque por tareas al desarrollo de la competencia traductora: la traducción español > italiano de textos turísticos

Giuseppe Trovato
Università degli Studi di Catania (Italia)

Adquisición de lengua en el extranjero y tecnología: ¿pueden complementarse mutuamente?

Asunción Martínez Arbelaz
Coordinadora de español, University Studies Abroad Consortium

La novela en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: «Crónica de una muerte anunciada» de Gabriel García Márquez

Ingrid Abisambra y Victoria Rodrigo
Universidad de Georgia (EE.UU.)

La valoración de la componente diatópica en la formación del traductor: el caso del español bonaerense.

Adriana Mabel Porta
Università per Stranieri "Dante Alighieri" (R. C. Italia)

Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos "Venga, vamos y anda" en la clase de E.L.E.

Aroa M^a Torre Torre
Profesora de Lengua y Literatura. Departamento de Educación de Navarra

Reseñas Bibliográficas

Furió Blasco, E., Alonso Pérez, M., Marti, L. y Blanco Callejo, M. (2016). El español en entornos profesionales. Empresas, mercados, cultura. Madrid: Edinumen, 151 páginas, ISBN: 978-84-9848-675-9

José María Cuenca Montesino
Université de Poitiers. Francia

Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M.L. (2015) Arquitectura y construcción. Español académico y profesional. Madrid: Edinumen, 109 páginas, ISBN: 978-84-9848-645-2

Cecilia Criado de Diego
CUID - UNED

Abad Asín, Carlota y Albert Gandía, Paula. Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto! Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2016, 175 páginas, ISBN: 978-84-16599-71-4.

Clara Ureña Tormo
Universidad de Alcalá

Tratamiento de la pronunciación en la colección Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Equipo Nuevo Prisma. Madrid: Edinumen

Aarón Pérez Bernabeu
Profesor de español en Inlingua Barcelona

ENTREVISTA AL PROFESOR WALTHER L. BERNECKER, DOCTOR DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LA UNIVERSIDAD ERLANGEN-NUREMBERG Y EXPRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN ALEMANA DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Prof. Dr. Walther L. Bernecker



©Walther L. Bernecker

Walther L. Bernecker (*17.07.1947) realizó estudios de Historia, Hispanística y Germanística (Filología Iberorrománica) en la Universidad de Erlangen-Nürnberg.

Hasta 1992 fue Catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Berna (Suiza). Desde 1992 ejerce como Catedrático de Estudios Internacionales en la Universidad Erlangen-Nürnberg. Su principal línea de investigación es la historia contemporánea española y latinoamericana y cuenta con numerosas publicaciones sobre la historia de España más reciente.

Fue elegido Presidente de la Asociación Alemana de Profesores de Español en 1996, puesto que ocupó durante dieciséis años. Así mismo, ejerció la presidencia de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) entre 2004 y 2007.

En 2007 fue seleccionado por su destacada contribución al estudio de la historia de España y la difusión de la lengua española por S. M. Rey Juan Carlos de España, que le concedió la Cruz de la Orden de Isabel la Católica Ordinaria.

El Embajador de España en Berlín impuso en 2013 la Orden de Alfonso X El Sabio al Prof. Dr. Walther Bernecker por su trayectoria como hispanista y su gran contribución a la difusión de la lengua y cultura españolas.

1. ¿Por qué decidió adentrarse en el mundo del Hispanismo y en qué situación se encontraba el español cuando usted inició esta andadura?

La respuesta a esta pregunta tiene dos vertientes: una personal y otra profesional. La vertiente personal proviene de mi biografía: llegué de niño a España, al País Vasco, donde le encomendaron a mi padre la dirección del Colegio Alemán de San Sebastián; me quedé en el País Vasco casi trece años, hice allí el bachillerato, lo que significa que los decisivos años de formación, de niñez y de juventud, los pasé allí. Esta experiencia vital, así como los conocimientos adquiridos en el plano de la lengua y la cultura españolas, han sido el trasfondo de mi posterior decisión de ser profesor, para en un futuro poder ir de profesor a uno de los Colegios alemanes en el extranjero, preferentemente en España o en América Latina. Por eso estudié la carrera de profesor de enseñanza media en tres asignaturas: Germanística, Historia y Filología Iberorrománica. En cuanto a la situación del español en los institutos alemanes a finales de los años sesenta del siglo XX, cuando empecé mis estudios, valga esta anécdota: La combinación de materias de estudios que yo elegí, no era una combinación ordinaria, pues Filología Iberorrománica no se podía estudiar en la carrera para ser profesor en un instituto, y por eso tuve que solicitar al Ministerio de Cultura bávaro un permiso especial, que me concedieron, pero no sin advertirme que con esa combinación probablemente tendría dificultades para encontrar una plaza de profesor, ya que la lengua española prácticamente no se impartía en los institutos. Así que el español como lengua extranjera que se pudiera estudiar a nivel no universitario, prácticamente todavía no existía (con alguna que otra excepción) en Alemania.

2. En los años de su trayectoria profesional, ¿cómo han evolucionado la demanda y la enseñanza de idiomas en general, y del español en particular?

A partir de mediados de los años setenta, aproximadamente, hubo cambios sustanciales en la enseñanza de idiomas en Alemania. El canon tradicional era inglés y francés (esta última lengua favorecida por los Tratados del Elíseo entre Alemania y Francia del año 1962), y en los institutos humanísticos latín y griego. Pero desde los años setenta, tuvo lugar una reforma y una apertura en cuanto a lenguas extranjeras. El canon se relajó, el francés empezó a perder su anterior peso en los institutos, se introdujeron lenguas optativas (entre ellas el español), la frecuencia del latín descendió considerablemente, si bien en el caso de esta lengua hay que diferenciar bastante entre un Bundesland y otro, y últimamente se puede apreciar un renacer del latín en varias regiones alemanas. En cuanto al español, el auge de esta lengua empezó todavía en los años setenta, para implementarse cada vez más en los años ochenta y noventa, pasando en muchos estados federados, los Länder alemanes, de ser la tercera lengua extranjera a ser la segunda (después del inglés) y en varios casos incluso la primera. Al principio de este desarrollo vertiginoso, se pensó en fundar colegios y escuelas bilingües; en varios casos, esto se implantó exitosamente, pero a lo largo de los años estos colegios bilingües se fueron reduciendo, ante todo por motivos financieros. Hoy, lamentablemente, solo quedan unos pocos en Hamburgo, Berlin y algún que otro Bundesland. Pero en términos generales, el último cuarto de siglo ha sido una época de un enorme incremento del español como lengua extranjera en prácticamente todos los niveles de la enseñanza. La demanda creció tan rápidamente, que durante años no hubo la oferta necesaria e incluso hubo que improvisar. Entretanto, demanda y oferta se han regularizado.

3. Además de su trayectoria como catedrático de Estudios Internacionales en la Universidad Erlangen-Nuremberg, Hispanista y Germanista, ha sido usted presidente de la Asociación Alemana de Profesores de Español (DSV - *Deutscher Spanischlehrerverband*) durante 16 años. En su opinión, ¿cuál es la demanda real de ELE en estos momentos y cuáles cree que son las perspectivas de futuro en la enseñanza-aprendizaje del español en Alemania?

Durante los años de mi presidencia, el auge del español ha sido espectacular. Hasta el momento, sigue siendo muy alto, si bien en porcentaje el español dista aún mucho de lograr las cifras del inglés o del francés (esta última lengua ha tenido que afrontar en muchos institutos la competencia del español). Estoy convencido de que también en los próximos años la demanda de ELE seguirá creciendo, si bien ya no al ritmo de las últimas décadas, pues la mayor flexibilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras también ofrece posibilidades a otras lenguas. También hay que considerar que en las zonas fronterizas del país se enseñan las lenguas de los países vecinos, así por ejemplo el neerlandés en zonas de Renania-Westfalia o el polaco en *Länder* del Este de Alemania. Pero el español, entretanto está tan sólidamente establecido en Alemania, que seguirá teniendo un gran futuro como lengua de aprendizaje-enseñanza (y esto no solamente en Alemania, sino en muchos países europeos).

4. ¿Qué cree usted que mueve a los alemanes a aprender español?

Si observamos el período de tiempo en el que tuvo lugar el auge del español en Alemania y en muchos otros países, podemos observar que este período coincide en España con la fase de la transición de la dictadura a la democracia, después de la muerte de Franco, y en América Latina con la fase de la redemocratización después de las dictaduras militares. Esto hacía muy interesantes estos países para muchísimas personas con conciencia política que querían saber más sobre los procesos democratizadores. Además, hubo varios procesos paralelos: España era entonces un país en enorme ebullición en cuanto a arte, música, literatura y cultura en general, los autores españoles eran traducidos cada vez más a lenguas extranjeras, y el país había dejado detrás de sí la imagen estereotipada de playa y sol. España estaba de moda, y la recién reconquistada libertad democrática era un incentivo más para viajar a ese país del que se quería conocer la lengua. Lo mismo puede decirse de América Latina: eran los años del “boom” de la literatura latinoamericana, también de la multifacética cultura musical y de la “apertura” del subcontinente. Para los estudiantes de enseñanza media, además hay que mencionar el persistente interés por ir de vacaciones a España y poder entenderse con los jóvenes del país, por entender los textos de los cantautores de la época, así como el nunca completamente eliminado entusiasmo por lo que los jóvenes se imaginaban como una revolución exótica en América Latina al estilo de Che Guevara. Finalmente, muchos padres convencieron a sus hijos de la enorme implantación del español a nivel mundial y de las ventajas económicas que podrían derivarse del conocimiento de esta lengua para todos aquellos que iban a trabajar en las industrias de exportación. Estos factores fueron de importancia en el momento de implantarse el ELE, y después el desarrollo ya no necesitó de estos incentivos primarios.

5. ¿Hay algún motivo para pensar que a un alemán le resulta más fácil aprender español que otras lenguas extranjeras?

Hay motivos subjetivos y objetivos, muchas veces difíciles de diferenciar. Los motivos subjetivos coinciden en gran manera con los factores que acabo de enunciar. Además, el español tiene la fama –a diferencia del francés– de ser una lengua “fácil” de aprender, con una progresión rápida al comienzo, y cuando llegan las verdaderas dificultades en el aprendizaje, la mayoría de los alumnos ya se ha “enganchado” de tal manera que no quieren dejarla. En cuanto a los motivos objetivos, el español es efectivamente más fácil que el francés. La potencia comunicativa del español conforma un vigoroso imaginario cultural, que escenifica la cohesión del mundo hispano y proyecta su interés por una lengua compartida. Por muy plurinacional y multiétnico que sea el español, también es una lengua muy cohesionada, con un gran porvenir en esta sociedad de la información y de la intercomunicación universal. Incluso hay estudios de los que se puede desprender que una conversación telefónica se puede llevar más fácilmente en español que en otra lengua extranjera, pues la comprensión auditiva es mejor. El español posee todo lo necesario para ocupar en la sociedad de la información y de la intercomunicación por diferentes medios un lugar destacado: amplia base demográfica en crecimiento, notable extensión geográfica, adecuación entre lengua hablada y lengua escrita, nitidez fónica, simplicidad ortográfica y cohesión idiomática. Razones objetivas suficientes para que un alemán o cualquier no-hispanohablante desee aprender esta lengua. Finalmente, hay un argumento didáctico importante: como el español es, en la inmensa mayoría de los casos, la segunda o tercera lengua extranjera aprendida, los estudiantes pueden siempre recurrir a conocimientos teóricos del aprendizaje de lenguas extranjeras, adquiridos ya previamente en el estudio del inglés o francés. Por eso, también la didáctica del español como lengua secundaria o terciaria es diferente de la didáctica de una lengua extranjera que se aprende como primera. Esta didáctica acoplada a las circunstancias específicas de una lengua secundaria o terciaria, facilita el aprendizaje del español.

6. ¿Cree usted que el estudiante de español, especialmente el universitario, piensa más en Latinoamérica cuando decide aprender español?

Es un hecho objetivo y conocido, que solo el 10% de la población hispanohablante vive en España, y la inmensa mayoría en América. España pues, desde hace tiempo ya, no puede considerarse “centro” y contemplar a América Latina como “periferia”. El español es una lengua cada vez más americana, y la Academia va adoptando soluciones que tienen que ver con los americanos. Hasta hace poco, en España se sentía que de Madrid se dictaban las reglas, y lo que había en América eran desviaciones. Ahora la actitud es pensar que la lengua es una lengua común que se ha enriquecido enormemente en América. Por eso, muy probablemente la gran mayoría de las personas que estudian español no piensa en primer lugar en América Latina o en España, sino ante todo en el enorme provecho que le brinda el español como lengua de comunicación en todo un continente –no olvidemos que en Estados Unidos ya hay 55 millones de hispanohablantes– y en gran parte de Europa. Como ya dije anteriormente, el estudiante de enseñanza media probablemente piense más en sus próximas vacaciones en la Península Ibérica, mientras que sus padres tengan puesta su vista más en América Latina y en las oportunidades profesionales y los aspectos económicos del conocimiento del español. Pero en muchos casos, independientemente de estas reflexiones, el español impartido tanto a nivel de enseñanza media como de universidad, se acerca a un

“español estándar”, si bien en las clases siempre se intercalan diferentes variantes lingüísticas (latinoamericanas), ante todo con material audio, para concienciar a los estudiantes acerca de las variaciones del español.

7. En general, ¿se enseña principalmente en la universidad alemana la variedad del español de España, o se tiende a enseñar el resto de las variedades regionales?

No hay estadísticas al respecto. Cuando empezó a crecer la demanda del español, en los años setenta, había en Alemania muchos exiliados latinoamericanos que habían huido de la represión en sus países y se ganaban la vida enseñando español. Más tarde, aumentó el porcentaje de españoles que habían adquirido una buena formación didáctica y metodológica en su país, pero sin encontrar en España un puesto de trabajo adecuado y se fueron por eso a Alemania, a impartir enseñanza aquí. Además, aumentaron los requisitos formales para ser profesor de una lengua extranjera. Los muchos miles de alemanes, que entretanto han recibido la formación universitaria para ser profesores de español, pueden, por eso, haber sido formados o bien en una variante del español de España o en una del español de América Latina, según el caso. Lo que sí se puede decir es que no hay discriminación, ni positiva ni negativa, por alguna de las diferentes opciones; más bien, hay un multifacético espectro de posibilidades.

8. Como especialista, ¿considera que corre peligro la homogeneidad de la lengua española?

No, no existe el peligro de que se “rompa” la homogeneidad del español. Creo que José Manuel Blecua tiene razón, cuando dijo hace unos años, en su función de Director de la Real Academia Española, resaltando la amplia variación interna del español, que era evidente que una lengua tan extendida como el español, que ha evolucionado de acuerdo con influencias y focos culturales tan distintos, debe presentar forzosamente una amplia variación interna. Las diferencias caracterizan e identifican a las distintas comunidades de hablantes, y constituyen una de las mayores riquezas del español. Sin embargo, subrayó, se mantiene una unidad evidente, que se sustenta en las formas prestigiosas de las diferentes variedades. Esto ocurre en muchos aspectos de la gramática y se refleja en la forma de organizar y de pronunciar los sonidos del habla. En resumidas cuentas, lo que existe es unidad en la variedad.

9. ¿Qué opina de la formación del profesorado alemán de español en este país? ¿Cree que el profesorado alemán de ELE está bien formado? ¿Cuáles serían, en su opinión, los puntos fuertes y débiles de su formación?

La formación de los profesores de español ha evolucionado mucho en las últimas décadas. Hoy, el modelo prevaleciente de formación se compone de dos fases: una primera fase académica, universitaria, y una segunda fase, en la que se combinan aspectos teórico-metodológicos y prácticos. Pero ya a la primera fase, la universitaria, se han incorporado unidades “prácticas”, en las que los estudiantes, antes de finalizar su carrera, realizan visitas

pedagógicas en institutos para observar a colegas expertos y para impartir, bajo vigilancia, sus primeras horas docentes. Estas visitas a institutos pueden durar semanas, lo que por un lado es muy positivo, pues acercan al estudiante a la práctica de lo que más tarde será su profesión, pero por otro tiene como consecuencia negativa que pierden bastantes horas en la universidad, ante todo clases de cultura hispana, y estos conocimientos les faltan después en el centro, ante todo en sus primeros años de docencia cuando todavía se sienten inseguros en la didáctica y se concentran más en estos aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza. En cuanto a la segunda fase formativa, ésta se imparte en los colegios mismos, en seminarios de formación de profesores, con una combinación de aspectos teóricos y prácticos. Básicamente, este modelo de dos fases ha aportado buenos resultados, si bien algunos observadores especialistas critican que tener que impartir clases de lengua extranjera de manera autónoma e independiente (“docencia autorresponsable”), con muy poco control por parte de los profesores mayores y expertos, ya al medio año de haber empezado a trabajar en un instituto, es demasiado pronto. Abogan por una desaceleración del ritmo. Pero por motivos financieros no es de esperar que el sistema practicado desde hace años sufra un cambio considerable.

10. ¿Existe investigación en didáctica de ELE en Alemania?

La investigación existe, y es bastante intensa. Hace años fue muy exitoso el Seminario para la Investigación de la Enseñanza de Lenguas, adscrito a la Universidad de Bochum, que se concentró ante todo en la lengua española como segunda y tercera lengua de aprendizaje, y actualmente la institución más importante al respecto es el Instituto para el Desarrollo de la Calidad en el Sector Educativo (IQB – *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*) en Berlín. Independientemente de estas instituciones, hay que mencionar las diferentes Cátedras Universitarias, instituidas en los últimos años, p.ej. en Bremen, Hannover, Wuppertal, Essen, Halle y otras universidades con diferentes denominaciones, pero todas ellas expresamente con el cometido de promover la investigación sobre la didáctica del español – algo inimaginable hace solo unas décadas. Lo que lamentablemente no existe hasta el día de hoy, son estándares de formación lingüística, válidos para todo el territorio nacional. A nivel de los diferentes *Länder*, sí hay curricula para el español, pero no a nivel de todo el territorio alemán. Y en los centros para profesores se enseña una didáctica general y no específica para la enseñanza del español.

11. ¿En qué porcentaje de Universidades alemanas se pueden formar los alumnos como profesores de español? ¿Cree que un Máster específico en ELE es una opción viable hoy por hoy en Alemania?

Debido a la estructura federal del Estado alemán, también la estructuración de la enseñanza muestra –a todos los niveles- un marcado enfoque federalista. Por eso, los curricula pueden ser muy diferentes de un *Bundesland* a otro, al igual que la formación de profesores varía sensiblemente de un lugar a otro. Como consecuencia, no hay estadísticas fiables sobre las universidades en las que pueden formarse los estudiantes como profesores de español. Lo que sí se puede decir es que el número de estas universidades ha aumentado considerablemente a lo largo de las últimas décadas. Y en cuanto a un Master específico en

ELE, si bien sería de desear, por otro lado no es recomendable estudiar un Máster de una única materia –en este caso, el español-, pues eso limitaría notablemente las posibilidades de los futuros profesores de encontrar una plaza en un instituto de enseñanza media. Un Máster de dos materias es más recomendable.

12. Por último, y a nivel más personal: ¿qué le ha aportado a Vd. el español?

En mi caso, la importancia del español para mi vida, tanto particular como profesional, apenas puede ser exagerada. Habiendo aprendido este idioma ya de niño y en España, para mí siempre ha sido una segunda lengua materna. Hasta el día de hoy, solo hablo español con mis amigos alemanes que conocí en mi niñez en España, donde nuestra lengua de comunicación no era el alemán, sino el español. Pensar, sentir e incluso soñar tanto en alemán como en español es un enriquecimiento intelectual y emocional de enorme valor, pues amplía el horizonte y permite ver e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas. Muchos de mis mejores amigos, que son los de la infancia, son españoles, y en muchos sentidos me siento tanto español como alemán. Y en cuanto a mi carrera profesional, el español ha condicionado toda mi vida: desde la elaboración de mi tesis doctoral sobre la Guerra Civil Española, pasando por gran número de proyectos de investigación –todos ellos relacionados con España o América Latina- hasta la actualidad, pues sigo involucrado en trabajos relacionados con la historia y actualidad de España, voy muy frecuentemente a ese país para participar en congresos y encuentros, y sigo teniendo y cultivando estrechos lazos con el mundo hispánico, en todas sus dimensiones. Mi encuentro con el español ha sido la mayor suerte que me ha podido pasar.

Profesor Bernecker, muchas gracias.

Nota previa: Con el fin de agilizar la lectura, en esta entrevista se realiza el uso genérico del masculino.

--

Hoy es martes, 1 de diciembre de 2015 y estamos en la Universidad Católica de Lovaina la Nueva, Bélgica, donde se realiza esta entrevista para la revista redELE.

PRESENTACIÓN



Geneviève Fabry es doctora por la Universidad Católica de Lovaina (Louvain-la-Neuve), Bélgica, y catedrática de literatura española e hispanoamericana en esta misma universidad. Asimismo es vice-decana de la Facultad de Filosofía, Artes y Letras.

Como investigadora, se ha dedicado, entre otros campos, al estudio de la expresión literaria de la violencia política o al de la resemantización de las fuentes bíblicas y místicas en la literatura contemporánea, especialmente la poesía argentina y chilena.

A título de ejemplo, entre sus numerosas publicaciones se pueden mencionar: *Las formas del vacío. La escritura del duelo en la poesía de Juan Gelman* (Rodopi, 2008), en colaboración con I. Logie y P. Decock; *Imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea* (Peter Lang, 2010), en colaboración con M. Á. Pérez López; *La actualidad de la posvanguardia*, (Guaraguao, año 18, n°45, 2014) y muchas otras más.

www.uclouvain.be/genevieve.fabry

Agradecemos a [GENEVIÈVE FABRY](#) su amabilidad en concedernos esta entrevista.

Pregunta: ¿Alguna otra especialidad?

Respuesta: Me dedico también a la didáctica pero en la actualidad mi campo de investigación se centra principalmente en la literatura hispanoamericana contemporánea. También me apasiona la literatura española del Siglo de Oro. Procuero conciliar estas dos áreas; he dedicado varios estudios a la presencia de la literatura del Siglo de Oro en la literatura hispanoamericana contemporánea.

A. INTRODUCCIÓN. UNA CURIOSIDAD PARA COMENZAR:

Pregunta: Una de sus publicaciones más recientes lleva por título: [La Biblia en la literatura hispanoamericana](#). ¿Existe una interpretación hispanoamericana de esta obra universal?

Respuesta: Si hubiera una sola interpretación de esta obra, yo creo que no sería muy interesante. Hay miles de posibilidades de interpretación; en realidad este trabajo es una parte de un proyecto más amplio impulsado por el catedrático Gregorio del Olmo Lete. Ya se han publicado varios volúmenes acerca de la Biblia en la literatura española en la editorial madrileña Trotta. Ahora, con un colega argentino radicado en Francia que se llama Daniel Attala, estamos editando el quinto volumen de la serie *La Biblia en la literatura hispanoamericana*; ese tomo aborda unos aspectos de un fenómeno, que es muy amplio, pero que hasta la fecha no ha sido estudiado de manera sistemática.

B. VAYAMOS A UN TERRENO MÁS COTIDIANO:

Pregunta: *Bélgica es un Estado federal, plurinacional y multilingüe*. ¿Cómo incide esta complejidad institucional en el tratamiento de las lenguas no estatales en el sistema educativo?

Respuesta: Esta es una pregunta muy amplia. Se trata, en realidad, de dos preguntas; una que tiene que ver con la complejidad lingüística y cultural y otra, con la complejidad institucional. La una deriva de la otra, pero no son exactamente las mismas cosas. Es verdad que Bélgica es un país, como ha dicho, plurinacional con tres lenguas oficiales y una capital que en realidad es bilingüe. Eso implica que en la enseñanza los idiomas oficiales, que son el neerlandés y el francés, y en menor medida el alemán, sean siempre prioritarios, junto con el inglés, que es, como sabemos, la lengua más importante en este mundo globalizado. Y esto implica que el español en la enseñanza reglada se encuentre generalmente en cuarto lugar o eventualmente en el quinto cuando se añade el alemán. Hay excepciones pero son poco numerosas.

Otro tema en Bélgica es que existe también una gran complejidad institucional porque la gestión de la enseñanza no se hace a nivel federal sino en las distintas entidades federales y eso, yo diría, implica que en todo el país las leyes educativas difieran según la comunidad en la que nos encontremos.

Pregunta: ¿Cómo ha evolucionado la demanda y la enseñanza de idiomas en general en el país durante los últimos 10 años?

Respuesta: Los datos que tengo y que he podido consultar según algunas estadísticas, unas referidas a final de los años 90 y otros datos presentes en *El Mundo Estudia Español* de 2011, indican que hay un ligero aumento pero existe, en términos globales por lo menos, una relativa estabilidad de las cifras respecto del alumnado que estudia lengua extranjera en los distintos niveles y en las diferentes regiones.

Lo que sí creo, y eso es más difícil de medir, es que hay una demanda sostenida. La pregunta sería cómo respondemos a esta demanda dado este marco institucional particular que se da en Bélgica. Se puede ver por ejemplo cuando miramos las cifras de la enseñanza reglada; vemos que allí donde hay mayores posibilidades de elección de la LE (lengua extranjera), el español se beneficia. Es el caso de las escuelas que ofrecen el español como tercer idioma, y conocen un cierto éxito. En conclusión, podemos suponer que existe una demanda creciente pero que no se refleja en un aumento significativo o muy espectacular del número de alumnos ELE. Este crece, pero en términos relativos.

Pregunta: ¿Cuál es el papel de las autoridades educativas de las dos comunidades lingüísticas principales respecto de la oferta de la lengua española como lengua extranjera en la enseñanza reglada?

Respuesta: Tienen un papel predominante porque, en realidad, tanto en la enseñanza primaria como secundaria no existe, o es muy poco relevante, la enseñanza privada; toda la enseñanza depende del Estado, ya sea a nivel provincial o a nivel municipal, incluso la enseñanza llamada libre; de modo que la católica es una enseñanza subvencionada por el Estado. En este sentido no es una enseñanza privada, con lo cual tiene que acogerse a los reglamentos que establecen las comunidades lingüísticas principales, la flamenca y la francófona, por no hablar de la germana, en la que el español es muy minoritario. Son ellas, pues, las que determinan la oferta educativa. Ahora bien, para la universidad es diferente, en el sentido de que hay una mayor libertad en la organización del currículum.

Pregunta: Además de catedrática en literatura hispanoamericana, usted tiene una vasta experiencia en didáctica de la lengua española. ¿Por qué, cuándo y dónde estudian los belgas español?

Respuesta: Creo que habría que diferenciar entre los francófonos y los neerlandófonos porque, en realidad, cuando miramos un poquito más de cerca las cifras, por ejemplo las que se dan en *El Mundo Estudia Español*, nos damos cuenta de que hay diferencias importantes. En Valonia, por ejemplo, la presencia del español es relativamente importante en la enseñanza secundaria. Había aproximadamente unos 9600 estudiantes de enseñanza secundaria en Valonia en 2012-2013. También hay un número importante de estudiantes en la enseñanza universitaria, más o menos parecido.

¿Por qué los valones estudian español? Lo estudian en general como tercera o cuarta lengua extranjera en la enseñanza media porque para los francófonos es una lengua románica, relativamente fácil de entender aunque resulte menos fácil de hablar y sobre todo de escribir con total corrección. Entonces sí que se necesita un verdadero aprendizaje; por ejemplo, una experiencia que siempre hacemos con los estudiantes, incluso con los que realmente no saben absolutamente nada de español, es leer con ellos los titulares de un periódico y nos damos cuenta de que entienden una gran parte de lo que leen, y eso, por supuesto, los alienta mucho en los aprendizajes.

En Flandes se estudia menos el español en la enseñanza secundaria. En el año 2000 había en Flandes una cifra que rondaba los 3.500 alumnos en 2012-13 y en 2010, unos 3.900. Hay relativamente pocos estudiantes en la enseñanza secundaria. En cambio hay muchísimos en promoción social, lo que en Bélgica llamamos la enseñanza que se imparte principalmente en clases nocturnas (o de adultos). Las cifras de 2011 hablan de aproximadamente 20.000, lo que hace del español la lengua extranjera más estudiada en esa comunidad. Obviamente, el neerlandés es una lengua germánica, con lo cual el español está más lejos de las raíces germánicas del neerlandés que del francés.

Pero la lengua española está asociada, y eso vale para toda Bélgica, con una serie de experiencias culturales positivas: las vacaciones, por supuesto, pero eso yo diría que pertenece a los años sesenta; también está ligada a un mundo cultural muy rico con referencias tanto españolas como hispanoamericanas: canciones, literatura, historia, cine...

Pregunta: ¿Considera que la lengua española resulta más fácil de enseñar y aprender para un belga que otra lengua extranjera?

Respuesta: Para un francófono es más fácil que, por ejemplo, el neerlandés; pero esto resulta un poco engañoso. Los primeros pasos en realidad suelen ser más fáciles o lo parecen, dada la cercanía de léxico y de ciertas estructuras morfosintácticas. Pero las cosas se complican más adelante. Lo que sí es difícil para un alumno belga es pasar de un nivel umbral, lo que se llama B1, a un C1. Esta diferencia en el salto entre los niveles A-B, por una parte, y B-C, por otra parte, se nota tal vez menos en los hablantes neerlandófonos. Una de las razones estriba en el hecho de que para muchos de ellos es el segundo idioma románico que aprenden después del francés y utilizan mecanismos lingüísticos que ya han utilizado y asimilado previamente.

Pregunta: En términos generales, ¿considera que el estudiante universitario dirige su mirada más allá del Atlántico cuando decide estudiar español?

Respuesta: Es un factor cada vez más importante. En la facultad, los estudiantes que siguen la carrera de lenguas románicas deben elegir entre español e italiano; pero la presencia de América Latina en sus estudios es muy importante y yo diría cada vez más en nuestro continente; yo diría que la cultura hispanoamericana en los últimos años ha adquirido una proyección que no tenía antes, como es el caso del cine. La cultura latinoamericana en el mundo occidental está muy presente entre los estudiantes más jóvenes: pienso en su conocimiento de la música, de las series televisivas, etc., procedentes de América latina.

Pregunta: De acuerdo con los datos actuales, ¿se puede afirmar que la ELE está más difundida en la enseñanza reglada francófona mientras que en la flamenca se concentra en la de educación de adultos?

Respuesta: En realidad es lo que hemos dicho antes. Creo que la presencia del español en las clases nocturnas, lo que llamamos aquí la promoción social, es un factor realmente muy llamativo en la organización y la presencia del español en el país, especialmente en Flandes.

Pregunta: En su opinión ¿está bien formado el profesorado de lengua española en este país?

Respuesta: Es difícil contestar esta pregunta porque en realidad no soy objetiva, ya que sería difícil juzgar una situación en la que soy uno de los protagonistas. Creo que es una formación buena en términos generales pero que sigue siendo insuficiente por motivos sobre todo históricos; en la enseñanza universitaria belga la formación ha sido siempre bilingüe. Hay dos carreras que incluyen los estudios hispánicos: la de lenguas románicas, donde el estudiante estudia dos lenguas románicas. La otra carrera posible es la llamada de lenguas modernas, en la cual el estudiante combina una lengua románica con otra germánica, que generalmente es el inglés; pero también puede optar por el neerlandés o el alemán, dependiendo del contexto.

Es el caso de las principales universidades belgas, en cualesquiera de las opciones descritas -carrera de lenguas modernas o románicas-, nos damos cuenta de que el otro idioma escogido tiene más trayectoria y relevancia: o sea, el inglés o el francés. Esta situación implica una formación más desarrollada y amplia en estas últimas en detrimento de la lengua española. Por eso, desde hace varios años ya, lucho junto con mis compañeros y profesores belgas para recuperar y contrarrestar este desfase entre las distintas filologías.

Pregunta: ¿Considera viable la oferta de un máster específico en ELE a corto o medio plazo en Bélgica?

Respuesta: Realmente lo veo como algo difícil. Un máster completo no me parecería realmente viable. Yo creo que los estudiantes más interesados preferirían viajar inmediatamente a España y cursar allí un máster en inmersión total en el contexto español. Lo que sí creo que sería viable es un módulo un poco más desarrollado, más elaborado de lo que actualmente tenemos. De unos 30 créditos en el seno de un máster más genérico.

Eso se debe también al hecho de que las salidas profesionales para los hispanistas no son tan evidentes. El español no se enseña como segunda lengua y muy poco como tercera en la enseñanza secundaria. En general las salidas profesionales no son tan numerosas como para justificar una formación específica en un máster en didáctica ELE. Por una serie de razones no solamente organizativas de las propias universidades sino también con vistas a las salidas profesionales de un máster semejante creo que sería mejor pensarlo en conjunto con otros estudios; pero desde luego creo que sería necesario reforzar la didáctica ELE.

Pregunta: En algunos países de nuestro entorno se llegaron a crear “Consejos Asesores Interuniversitarios”, auspiciados por las Consejerías de Educación respectivas e integrados por un representante de cada Universidad con estudios de Español. ¿Considera que una idea similar podría realizarse en Bélgica?

Respuesta: Sí, podría hacerse. Ahora bien, yo me pregunto cuál sería la finalidad de un consejo de este tipo porque, en realidad, Bélgica es un país pequeño y el mundo del hispanismo, en el sentido amplio del término, es un mundo más reducido todavía. Nos conocemos bastante bien; hace tres semanas organizaba con mi colega de Gante, la profesora Ilse Logie, un coloquio internacional en ambas sedes, Louvain-la-Neuve y Gante; mañana me voy a Lieja donde habrá otro coloquio internacional y donde estarán de nuevo colegas de Louvain-la-Neuve y otras universidades belgas.

Tenemos en realidad muchos lazos, vínculos ya sea en investigación o en el seguimiento de los doctorados, que en la comunidad francófona se organizan a nivel interuniversitario. También en el campo de la didáctica hay asociaciones de profesores de varias regiones. Por otra parte, también hay una asociación muy activa, la AHBx o Asociación de Hispanistas del Benelux; además, están las actividades relacionadas con la Consejería de Educación, una plataforma muy valiosa para el encuentro entre los distintos actores involucrados en la enseñanza de ELE. No obstante, se trata de una opinión personal; no siento necesidad de una entidad suplementaria. Aunque es verdad que el intercambio de la información entre estos distintos órganos de coordinación podría ser más fluido o articularse mejor, eso creo que sí.

C. COMENZAMOS Y FINALIZAMOS CON LITERATURA:

Pregunta: Julián Marías afirmaba que, “lo más valioso que poseemos los países hispánicos es la cohesión idiomática”. Como experta en literatura hispanoamericana, ¿considera que corre peligro la homogeneidad de la lengua española en el futuro?

Respuesta: Creo que no, diría que cada vez menos. Precisamente por ese entorno global, por la necesidad de comunicarnos finalmente entre los distintos países. Es algo que se puede observar en la literatura donde, para bien y para mal, se impone una especie de koiné, de lengua común donde los rasgos más peculiares del idioma se borran a favor de un idioma compartido más allá de los localismos. En este sentido, la Real Academia Española ha desempeñado un papel muy importante, coordinado con otras Academias, por eso pienso que en el mundo hispánico este peligro no existe.

Pregunta: ¿Qué aspectos de la lengua y literatura hispanas constituyen líneas de investigación destacables en las Universidades belgas?

En Bélgica hay grupos tanto de lingüística como de literatura muy activos en estos campos. Me limito a lo que conozco, es decir, a la universidad de Louvain-la-Neuve. Aquí mi colega Barbara De Cock desarrolla estudios de análisis discursivo del español y de lingüística cognitiva, con un interés también por la didáctica; al igual, por ejemplo, que mis colegas de lingüística inglesa, quienes también llevan investigaciones en el análisis de corpus o lingüística sincrónica contrastiva.

En cuanto a la literatura, después de muchos años de presencia casi exclusiva de la literatura española, a partir de los años 90, se contrataron sobre todo especialistas en literatura hispanoamericana. Ahora se está produciendo un poco el retorno del péndulo: una vuelta o regreso a la literatura española pero creo que de manera general la investigación se vuelca más en la literatura contemporánea, en el sentido más amplio, es decir, siglos XX y XXI. Aunque habría que hablar del orgullo que representa para Louvain-la-Neuve haber desempeñado históricamente un papel destacado en el estudio de la mística castellana. La verdad es que ahora este campo ha quedado un poquito relegado. Yo creo que es una pena, pero bueno, es uno de los efectos del renovado interés por la literatura moderna o contemporánea.

Pregunta: Describanos un método para la enseñanza de la lengua desde la literatura.

Respuesta: Claro, ese sería mi sueño, como profesora de español, que los estudiantes que entran en primer año ya desde el principio comenzaran con la literatura basándome en los manuales al uso pero es difícil. De hecho, me parece que los que lo han intentado, estoy pensando en la primera versión de *Ven*, la primera versión de *Aula Internacional*, pues es llamativo ver que en estas versiones había más literatura de la que ha habido posteriormente. Lo que he intentado hacer estos últimos años en las clases de primero, paralelamente a una forma de enseñar más bien tradicional, es introducir a los estudiantes casi desde el inicio de curso en la lectura de textos literarios.

Intenté hacerlo gracias a textos muy breves, los *microrrelatos*, los cuales, en muy pocas líneas, con un manejo extraordinario de la lengua, permiten al estudiante sentir que hay otro uso de la lengua que no es el cotidiano, que no es... comunicativo, que es lo que siempre se valora en los manuales y que, sin embargo, muchas veces son textos muy breves que se escriben en una lengua asequible, relativamente fácil de entender pero en los cuales, al mismo tiempo, por su confección, por su trabajo estilístico, se puede descubrir otra dimensión: la dimensión estética de una lengua. Y creo, me parece importante, que los estudiantes disfrutaran más cuando desde el inicio se descubre esta dimensión del idioma.

Pregunta: ¿Incluso para autores de la talla de San Juan de la Cruz o Luis de León, sobre cuyas obras usted ha publicado numerosos estudios?

Respuesta: Bueno, es cierto que esas obras necesitan una contextualización, un análisis, que conviene hacer en un nivel un poco más avanzado. Estos textos los guardaría para más adelante.

--

De nuevo, muchas gracias en nombre de los lectores de RedEle.

ENTREVISTA AL DR. D. JOSÉ COLMEIRO, CATEDRÁTICO PRÍNCIPE DE ASTURIAS DE LA UNIVERSIDAD DE AUCKLAND, NUEVA ZELANDA

Prof. Dr. José Colmeiro



El Dr. Colmeiro, natural de Vigo, se licenció en Filología Germánica por la Universidad de Salamanca. Posteriormente obtuvo su maestría en Literatura Comparada, doctorándose por la Universidad de California Berkeley en Lenguas y Literaturas Hispánicas.

Ha desarrollado su carrera profesional tanto en los Estados Unidos, donde trabajó en Dartmouth College y Michigan State University, como en Nueva Zelanda, donde es, en la actualidad, jefe del Departamento de Español de la Universidad de Auckland.

En el año 1995 obtuvo el premio Letras de Oro por su obra *Crónica del desencanto: La narrativa de Manuel Vázquez Montalbán*.

En el año 2010 fue nombrado Catedrático Príncipe de Asturias de la Universidad de Auckland, cargo que sigue ostentando.

Entre sus más recientes publicaciones se encuentran las siguientes:

- Encrucijadas globales: Redefinir España en el siglo XXI. Editorial Iberoamericana/Vervuert (2015).
- Galeg@s sen fronteiras: Conversas sobre a cultura galega no século XXI. Edicións Xerais de Galicia (2013).
- El ruido y la furia: Conversaciones con Manuel Vázquez Montalbán desde el planeta de los simios. Editorial Iberoamericana/Vervuert (2013).
- New Zealand and the EU. "Revisiting the Malaspina Expedition in the South Pacific: Cultural Contacts and Contexts" The Europe Institute, University of Auckland (2011).

<http://www.arts.auckland.ac.nz/people/jcol164>

1) Empezando por los orígenes, ¿qué le indujo en su momento a cursar estudios de lengua y cultura española y a dedicarse profesionalmente a este campo? ¿Se ha arrepentido en algún momento?

Si empezamos por el final, debo decir que en ningún momento me he arrepentido de mis estudios o de mi profesión.

El contexto y las circunstancias del momento que vives resultan decisivos en muchas de las decisiones que tomas y mi caso no es una excepción. Desde siempre tuve un gran interés por el estudio de las lenguas, siendo mis primeros contactos el latín, el griego y el francés. Este interés me llevó a cursar estudios de Filología Germánica, específicamente de inglés, aunque siempre con un alto componente de español (lengua, literatura, crítica,..) por el tipo de programas que se ofrecían en aquella época, un primer ciclo de estudios generales y un segundo de especialidad. Con la llegada de la Democracia a España se empieza a perder el interés por el francés, a favor del inglés, hecho que en mi caso acabó resultando decisivo. Al terminar mis estudios de licenciatura en la Universidad de Salamanca decidí buscar nuevos horizontes y los encontré en los Estados Unidos, pues ofrecían un panorama muy prometedor con la posibilidad de desarrollar mi creciente interés por la literatura comparada, y por el estudio literario intercultural. Desgraciadamente en España, la divisoria filológica

en compartimentos estancos presentaba entre otros problemas el ignorar las conexiones, de ahí que el salto cualitativo a los EE.UU. resultara definitivo y me permitiera encontrar mi sitio desde un punto de vista académico una vez conocido su sistema universitario y gozar de privilegios hasta ese momento desconocidos como, por poner un ejemplo, el acceso a bibliotecas abiertas. En cierto modo podríamos decir que mientras en España se vivía una situación de subdesarrollo académico en aquella época, EE.UU. ofrecía un sistema privilegiado.

Mis estudios de maestría y doctorado me permitieron profundizar en mi interés por la cultura popular, muy poco trabajada en nuestro país, por el español en relación con otras lenguas y culturas, por el origen de la literatura policial en Inglaterra, Francia y Estados Unidos y su paralelo desarrollo en castellano, gallego, catalán,....

2) El grueso de su formación académica y sus inicios como docente e investigador debemos situarlos en los Estados Unidos: Universidad de Berkeley, Dartmouth College, Michigan State University... No obstante, en su momento decidió trasladarse a Nueva Zelanda, país en el que se encuentra muy a gusto. A grandes rasgos, ¿cuáles serían las principales diferencias que observa en el interés por la lengua y cultura españolas en ambos países?

En primer lugar debo señalar que mi trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en los EE.UU., aunque siempre en contacto con el hispanismo europeo. La aventura neozelandesa es mucho más reciente, unos seis años, y esta experiencia de ver el hispanismo desde sus propios márgenes en la periferia me ha abierto una vez más nuevas perspectivas críticas.

EE.UU. y NZ son mundos muy distintos, aunque desde fuera parezca que no al ser sistemas anglófonos, pero el contraste entre ambos resulta muy interesante. Se trata de sociedades completamente diferentes desde un punto de vista sociocultural.

En EE.UU. la población y la inmigración hispanas tienen un peso específico brutal y cada vez se nota más. Hace tiempo que, y sirva como simpático ejemplo, el ketchup dejó de ser el ingrediente número uno en la comida norteamericana, siendo ahora la salsa. La visibilidad de lo latino en muchos sectores como el político o académico cada vez resulta más evidente y su influencia en el campo de las lenguas es total, pues el español se ha convertido en una lengua fundamental en prácticamente todos los ámbitos, destacado el educativo.

En Nueva Zelanda no existe ese panorama, aunque se ve interés por el español. En cualquier caso, no hay comparación posible. La inmigración hispana es muy pequeña en este país, el cual es muy anglosajón y en la actualidad presenta influencias asiáticas. La impronta de lo hispánico realmente casi no existe, exceptuando algún caso aislado.

Cuando llegas al aeropuerto de muchas ciudades de los EE.UU. es muy frecuente oír español; en el caso de los aeropuertos de Nueva Zelanda sería el mandarín.

El mundo académico es consciente de esta situación. En NZ se reconoce el español como una lengua global, mientras que en los EE.UU. se ve como una lengua útil y de uso inmediato.

3) ¿Qué ha supuesto, y sigue suponiendo, para el Dr. Colmeiro el haber sido nombrado Catedrático Príncipe de Asturias de la Universidad de Auckland y saber, además, que va a ser el que más tiempo va a desempeñar ese cargo de entre todos los que han sido catedráticos P.A. en el mundo?

El detalle de la longevidad resulta muy curioso y es algo en lo que nunca había reparado. Específicamente sobre el nombramiento de este cargo para mí, ha supuesto un gran honor, al tiempo que una gran responsabilidad por el gran peso simbólico que supone desempeñar un cargo de referencia a lo que estudios hispánicos se refiere en esta parte del mundo.

El programa de español de la Universidad de Auckland es desde hace tiempo el más destacado de Australasia. Un ejemplo de esa importancia lo encontramos en el número de doctorandos que en la actualidad se encuentra trabajando en el campo del hispanismo.

Ese honor y responsabilidad que mencionaba al principio se hacen muy evidentes a la hora de representar a la Cátedra y al departamento de español. Recuerdo que uno de los primeros actos que

tuve que organizar al poco de ser nombrado fue la recepción a sus majestades los Reyes de España en el marco de la visita oficial realizada en el año 2009. También fue muy notable la participación de la Cátedra en los actos organizados con motivo de los 200 años de la expedición de Malaspina en 2011, pues Auckland fue uno de los lugares de parada. Igualmente habría que destacar los ciclos de conferencias a cargo de destacadas personalidades del mundo de las artes, letras, política, etc, entre los que se encuentran embajadores, la escritora Juana Salabert, o historiadores y ensayistas como José Luis Abellán. Asimismo desde la Cátedra se han organizado congresos, como los de Encrucijadas Globales o foros como Redefinir el Hispanismo del s. XXI desde la periferia, en este último caso en colaboración con la Universidad de Melbourne.

4) Desde su experiencia neozelandesa, ¿podría indicarnos cuál es el impacto de la lengua y de la cultura española en este país? ¿Es algo que interesa? ¿Hay mucha diferencia entre el interés por el estudio de la lengua y, por otro lado, por el de la cultura?

El impacto es modesto. Ciertamente el español es una lengua popular y va creciendo, pero estamos ante una sociedad muy cerrada.

Nuestra lengua y cultura es algo que interesa en esta parte del mundo pues desprenden atractivo. El español se ve como una lengua de impacto global, que tiene utilidad práctica y que resulta fácil de aprender, en especial si la comparamos con otras lenguas que también se estudian en Nueva Zelanda como el mandarín, cantonés, japonés o ruso. En el ámbito de la cultura hay un interés diverso. Se sabe que nuestro país atrae muchos turistas cada año, lo cual despierta curiosidad. La cultura popular juega igualmente un papel muy notable. Muchos de nuestros deportistas son muy conocidos gracias a los medios de comunicación. El cine y la gastronomía también tienen impacto, en especial un producto de éxito como las tapas. Son muchos los neozelandeses interesados en el Camino de Santiago, pues se ha dado a conocer ampliamente a través de la prensa y la televisión. Barcelona es una ciudad que tiene mucha resonancia, así como buena parte de los monumentos declarados Patrimonio de la UNESCO, campo en el que nuestro país juega un papel de liderazgo.

En muchos casos es difícil separar lo específicamente español de lo latino. Por ejemplo, hay un notable interés por el cine en español, con independencia de que sea de España, Argentina o Méjico.

5) Las cifras que publica anualmente el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda muestran un crecimiento sostenido del español en lo que se refiere al número de matrículas en los niveles de primaria y secundaria. Sin embargo, el estudio del español en la enseñanza superior no acaba de despegar, produciéndose significativos altibajos en el número de estudiantes universitarios que optan por estudiar español cada año.

5.1) En su opinión, ¿a qué se debe esa diferente situación entre la enseñanza superior y la obligatoria (primaria y secundaria)?

El caso español no es singular, pues es algo sintomático, global, que afecta a todas las matrículas de Humanidades en general, no solo a las lenguas y al español. Ha habido un descenso demográfico, por lo que hay menos estudiantes que van a la universidad, lo cual explica parcialmente la situación. Esto no significa que el español esté perdiendo como tal.

Desde el Gobierno no ha habido apoyo a las enseñanzas de lenguas, por lo que se ha venido fomentando que opten por asignaturas del área de las tecnologías y negocios. Hay una redirección que acaba afectando a las lenguas, incluso el propio inglés. Se está produciendo una cierta erosión de la función de las Humanidades en la Universidad debido a fines utilitarios. Muchos consejeros universitarios invitan a no estudiar lenguas ni humanidades. Existe una especie de esquizofrenia social: se fomenta el comercio pero no se trabaja la comunicación.

Por otro lado, es difícil competir con lenguas como el mandarín o coreano, cuyos gobiernos inyectan grandes cantidades de dinero para apoyar y fomentar su estudio, llegando a crear una cierta competencia desleal.

En cualquier caso, lo que resulta evidente es que hay margen de mejora.

5.2) ¿Qué cree que se podría hacer para conseguir un mayor número de estudiantes de español en los distintos niveles educativos?

Esta pregunta es sin duda complicada. Se necesitan cambios estructurales y de política. Es fundamental que las lenguas jueguen un nuevo papel, pues hasta ahora carecen del reconocimiento necesario. Existe una ceguera institucional, pues hay una carencia de sensibilidad hacia la importancia y estudio de las lenguas.

Ciertamente se pueden hacer cosas para mejorar la situación. La promoción de las lenguas resulta clave y en este sentido la universidad juega un importante papel y debe estar conectada con lo que se hace en secundaria. Igualmente hay que convencer a los que toman decisiones dentro y fuera de la universidad, pues, por desgracia, no toda la comunidad académica acaba de ver la necesidad del estudio de las lenguas.

6) El año pasado, el Gobierno neozelandés aprobó la puesta en marcha a partir del 2016 del programa ALLIS, consistente en apoyar la enseñanza y aprendizaje de lenguas asiáticas (fundamentalmente, chino-mandarín, japonés y coreano) en los centros de enseñanza reglada. ¿Cómo cree que puede afectar al estudio del español esta medida tan singular?

Está muy bien que se apoye a las lenguas asiáticas siempre que no vaya en detrimento de otras lenguas, como las denominadas europeas, en especial el español y francés. Sería interesante comprobar en qué medida el Gobierno de Nueva Zelanda se deja llevar por sus intereses comerciales a la hora de tomar decisiones que afectan a los programas de lenguas extranjeras. Conviene recordar que países como China o Corea del Sur están invirtiendo mucho dinero en potenciar el estudio de sus lenguas, por lo que se corre el riesgo de crear desequilibrios. Todavía no tenemos datos suficientes sobre el impacto que esta situación tiene en el estudio del español y no hay una correlación directa que nos permita hacer una primera evaluación fiable.

7) ¿Cuál es su idea de un manual de ELE de éxito? ¿Qué criterios se deberían aplicar para seleccionar un libro de texto?

No cabe duda que el manual ideal, el cual no existe, por cierto, debe ser atractivo, modular, que se pueda aplicar a distintos contextos. Es fundamental que esté basado en la realidad y en el momento actual, pues los materiales se desfasan con bastante rapidez y dejan de ser atractivos. Hay que dar prioridad a materiales y contextos relevantes y huir de los manuales de laboratorio.

Deben fomentar experiencias comunicativas e incorporar materiales audiovisuales e interactivos en los formatos adecuados. De ser posible, sería muy útil que esos materiales fueran compatibles con las plataformas informáticas que utilizan las universidades y algunos centros de secundaria, que permitan, además y como complemento, un estudio independiente y personalizado.

En ocasiones hay restricciones legales para utilizar según qué materiales, lo cual no resulta nada operativo.

8) ¿Cómo cree que podría mejorarse la formación inicial de los profesores de español? ¿Qué necesidades concretas detecta en el caso neozelandés?

Existe un déficit de docentes por falta de la capacitación necesaria. Es fundamental invertir y tener voluntad de invertir. No obstante, se están dando pasos en la dirección adecuada, aunque todavía falta un largo camino por recorrer.

Programas de apoyo formativo a los docentes de primaria y secundaria como TPDL, <http://www.tpdl.ac.nz/>, ayudan a corregir las deficiencias y lagunas formativas. Igualmente la existencia del programa recíproco de auxiliares de conversación españoles y neozelandeses resulta muy beneficioso desde múltiples puntos de vista, entre los que se encontraría el de la formación, de ahí que sea muy recomendable incentivar el aumento en el número de participantes con vocación docente.

Por último, entiendo que sería muy interesante contar con la presencia activa del Instituto Cervantes en Nueva Zelanda. Las plataformas formativas en línea que ofrecen son útiles y de calidad, pero haría falta más formación presencial.

Prof. Colmeiro, en nombre del equipo de redELE, muchas gracias por concedernos esta entrevista.

Entrevista al Profesor Julián-Bibang Bibang Oyee, Vicepresidente de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española y Académico correspondiente de la RAE



Julián-Bibang Bibang Oyee (Machinda, 1948). Curso estudios de lingüística en la Facultad de Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Conakry y, posteriormente, en la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad docente se inició en el Instituto “Rey Malabo” de la capital guineana. En 1980 fue nombrado Director del Instituto

“Carlos Lwanga” de Bata. Ha sido profesor-tutor de la UNED y, desde su fundación, ejerce como profesor en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE). Recientemente, fue distinguido como Doctor Honoris Causa por dicha universidad.

Desde 2009 es académico correspondiente de la Real Academia Española (RAE) y en 2015 fue elegido vicepresidente de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE). Entre sus publicaciones, destacan las obras siguientes: ‘Diccionario Español-Fang/Fang-Español’, ‘El español guineano: interferencias, guineanismos’, ‘Curso de lengua fang’ y ‘La migración fang/Dulu Bon Be Afri Kara’. Es autor también de libros de texto y de numerosos artículos relacionados con el español en Guinea Ecuatorial.

Agradecemos a Julián-Bibang Bibang Oyee su amabilidad en concedernos esta entrevista.

La reciente creación de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE), de la que usted es vicepresidente, es un hecho relevante para Guinea Ecuatorial y para el idioma español, ¿podría resumir para redELE cómo ha sido el proceso de creación y cuál es el estado actual de la institución?

Como sabe usted, el español no sólo es idioma oficial de Guinea Ecuatorial sino también vehículo de comunicación y de cohesión interétnica, así como signo de identidad en nuestro entorno geográfico. La creación de la AEGLE es, por lo tanto, de mucha importancia para nuestro país.

La idea de su creación, cuya materialización se hizo mediante el Decreto Presidencial Nº 163/2013, de 8 de octubre, se viene gestando desde la caída del Presidente Macías en 1979. Fue en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Valladolid el año 2001, cuando el Presidente de la República, S.E. Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, manifestó su decisión de crear una Academia de la Lengua Española, correspondiente de la RAE y vinculada a la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Varios años después, en 2009, la RAE nombró los primeros cinco académicos correspondientes ecuatoguineanos, entre los cuales me encontraba.

En junio de 2014, solicitamos formalmente, según el reglamento de creación de Academias de 1870, el reconocimiento de la AEGLE como correspondiente de la española. Nuestros estatutos fueron aprobados por el pleno de la RAE en enero de 2015.

El proceso de reconocimiento se culminó en junio de 2015, con el nombramiento de otros cinco académicos ecuatoguineanos correspondientes de la RAE. Estos nueve académicos correspondientes (uno de los cinco iniciales falleció) conformamos el núcleo constituyente de la institución.

Actualmente, la AEGLE cuenta con una junta de gobierno formada por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y una bibliotecaria.

En noviembre, con ocasión de la celebración del XV Congreso de la ASALE en México, presentamos nuestra solicitud de integración como academia asociada. La AEGLE es la academia número 23 de ASALE desde marzo de este año.

En el plano interno estamos trabajando para completar los 18 académicos previstos en los estatutos. Se han cubierto ya siete plazas y quedan aún dos académicos por nombrar.

¿Cómo se siente en Guinea Ecuatorial el hecho de compartir lengua con más de 20 países en los que el español es lengua oficial?

Un motivo de satisfacción y un privilegio. Nosotros nos sentimos orgullosos de ser hispanohablantes y de pertenecer a la comunidad de países hispanohablantes, y esto no se cuestiona en ningún estamento del país. El español es también una seña de identidad que nos distingue de nuestro entorno centroafricano.

Guinea Ecuatorial es el único país del continente africano en el que el español es idioma oficial, ¿qué supone para el mundo hispánico esta presencia en África?

Para el mundo hispánico esta presencia en África supone un refuerzo de la globalidad del español y un importante punto de apoyo ya que la lengua es vehículo de muchas actividades: intercambios culturales, negocios...

En su condición de académico, ¿cuál es su percepción respecto de la utilización del español en la vida diaria así como en los medios de comunicación de Guinea Ecuatorial?

Me preocupa la calidad del español utilizado en los medios de comunicación que estimo francamente mejorable y pienso que, en mi doble condición de académico y profesor, debo llamar la atención sobre esta situación, con vistas a su mejora. En cambio, en la vida diaria la utilización del español mejora año a año; prácticamente todos los ecuatoguineanos hablan el español, aunque con distintos grados de competencia.

En su opinión, ¿cuáles deben ser las líneas prioritarias de actuación de la AEGLE durante los próximos años?

En primer lugar, consolidar la institución. En septiembre próximo empezarán a funcionar varias comisiones de trabajo: “lexicografía y gramática”; “relaciones institucionales”, “seguimiento de programas y proyectos”, “actividades de formación y

culturales”. Para ello contamos ya con el apoyo del gobierno que ha destinado una dotación para la AEGLE en los presupuestos del Estado, aunque aún es limitada. Necesitaremos un incremento presupuestario ya que será preciso disponer de más recursos materiales y humanos. Por ejemplo, para abordar un estudio de la situación del español en el país así como del nivel de la enseñanza de la lengua española se requieren muchos medios. También esperamos apoyo económico y técnico internacional, sobre todo del mundo hispánico, para ayudar a desarrollar nuestros proyectos.

Por otra parte, desde su experiencia de muchos años como profesor de español, ¿cómo ve el estado actual de la enseñanza del español en la educación primaria y secundaria?, ¿considera adecuado el dominio del español de los estudiantes de la UNGE?

En general, considero insatisfactoria la enseñanza del español en el sistema educativo ecuatoguineano, en particular en la enseñanza secundaria pública. En cambio, en mi opinión, la situación es mejor en preescolar y en los primeros cursos de educación primaria ya que se ha conseguido que todos los niños hablen español. Por otra parte, no estoy de acuerdo con la reciente supresión de la asignatura de lengua española en la UNGE, asignatura cuyo papel era paliar las carencias en el dominio de la lengua de parte de los alumnos universitarios.

Esta es una entrevista para una revista especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera. En su opinión, ¿se puede considerar que el español es la lengua nativa de los niños ecuatoguineanos del siglo XXI?, ¿cabe establecer diferencias entre los niños del medio rural y del medio urbano?

Aunque no puedo asegurarlo al cien por cien yo diría que actualmente se puede considerar que el español es lengua nativa para todos los niños ecuatoguineanos. Las madres hablan a los niños en español, y si las abuelas les hablan en fang, bubi o en otra de las lenguas autóctonas los niños responden en español. Quizás en zonas del interior se mezclen el español y la lengua autóctona y se podría considerar como una situación de bilingüismo, pero esa situación está en franco retroceso incluso en las zonas rurales.

En ocasiones se habla del español guineoecuatoriano, ¿puede resumir cuáles serían los rasgos distintivos más relevantes de esta variedad lingüística?

Esta pregunta daría para un estudio especializado en el que habría que distinguir entre aspectos fónicos, morfosintácticos y léxicos. Voy a hacer un breve apunte de los rasgos distintivos más relevantes. Entre los fónicos, destaca la inestabilidad de las vocales, (*enteresar* por *interesar*), el ceceo y el seseo, la neutralización de las vibrantes (*pero* por *perro*), la confusión entre “ll” e “y”... Entre los morfosintácticos, cito las alteraciones de la concordancia de género (*la mapa*) y número (*cinco años*); las irregularidades en la conjugación verbal (*saliría, andé*) y en el uso de las preposiciones (estar *a* Malabo).

A nivel léxico, valgan como ejemplo los arcaísmos (*apear* por *andar*), las derivaciones de voces españolas actuales (*aperturar* por *inaugurar*), las palabras autóctonas (*bilolá*) los anglicismos (*guachimán*), los galicismos (*concretizar*)...

Usted es el autor del ‘diccionario español-fang/fang-español’, una obra indispensable para el estudio y uso de ambas lenguas publicada con el patrocinio de la AECID. En opinión de algunos especialistas, las escuelas deberían contar con numerosos ejemplares tanto de esta obra así como del ‘diccionario bubi-español/español-bubi’ de Justo Bolekia, ¿cuál es la situación actual?

No existe una definición clara de la política lingüística del país. Las lenguas autóctonas no están contempladas en el sistema educativo ni como lenguas vehiculares ni como materias de enseñanza. En la Constitución, las lenguas oficiales son metropolitanas (español, francés, portugués) mientras que a las autóctonas se las considera sólo como parte del acervo cultural del país. Esto puede explicar por qué no se utilizan estos diccionarios en la escuela. En todo caso, tanto Justo Bolekia como yo estamos realizando gestiones con el fin de que se consideren las lenguas nativas en el sistema educativo para evitar que desaparezcan.

Es frecuente escuchar quejas acerca de las carencias de la metodología empleada en la enseñanza de la lengua española, ¿cómo cree usted que se podría mejorar ese supuesto déficit?, ¿se han hecho progresos en los últimos años?

No es un tema de mi especialidad y no dispongo de información precisa al respecto. No obstante, soy consciente del escaso desarrollo de la metodología de la enseñanza del español en nuestro país. Tenía esperanza en que el proyecto de PRODEGE (Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial) mejoraría la situación, pero parece ser que no ha sido así. En su momento, sí tuvo relevancia la actuación de UNICEF.

De acuerdo con el “Anuario Estadístico de la Educación 2014/2015”, publicación oficial del MEC de Guinea Ecuatorial, la ratio de libros de texto de lengua en la Educación Secundaria es de 1:3, es decir un libro de texto por cada tres alumnos ¿Considera usted que una mejora de la ratio y una mayor utilización de los libros de texto, contribuiría a mejorar las destrezas de los alumnos en lengua española?

Durante los últimos años se ha hecho un importante esfuerzo, en colaboración con el Ministerio de Educación español, en la elaboración del currículo tanto de lengua española como de otras materias y, en mi opinión, los currículos vigentes son de notable calidad técnica.

Los libros de texto que se editaron basándose en esos currículos, aunque en su primera versión presentaban carencias de adaptación, se pueden considerar actualmente aceptables. Sin embargo, pudiera ser que haya habido problemas en el número de libros editados y/o en la distribución de los mismos y que no hayan llegado los suficientes a los centros.

Por otra parte, la heterogeneidad de la formación del profesorado tiene como consecuencia que parte de los profesores no utilicen los libros de texto o no saquen todo el partido posible de este instrumento básico.

Usted sigue siendo profesor en la UNGE. Durante los dos últimos cursos la tasa de fracaso en las pruebas de acceso a la universidad ha sido muy elevada, ¿a qué factores se les puede atribuir este hecho?

Estos resultados, especialmente pobres en los centros públicos, son consecuencia de los problemas del sistema educativo apuntados a lo largo de la entrevista, en particular en la etapa de Educación Secundaria. También influye la heterogeneidad del profesorado tanto en su formación como en su situación contractual.

Los estudios de licenciatura en Filología Hispánica en la UNGE están asentados, ¿para cuándo está previsto desarrollar programas de tercer ciclo?

No tengo información a propósito de los planes futuros de la UNGE respecto a estudios de tercer ciclo. Hasta ahora, los estudios de postgrado los realizan los estudiantes ecuatoguineanos en universidades extranjeras.

La UNGE tiene firmados numerosos acuerdos con universidades españolas, destacando su vinculación histórica con la Universidad de Alcalá de Henares y con la UNED. El actual Rector de la UNGE está intentando actualizar algunos convenios antiguos y establecer nuevos lazos. Desde el punto de vista del Departamento de Filología Hispánica, ¿cuáles serían las universidades españolas e hispanoamericanas más interesantes para establecer o renovar la colaboración?

No hay demasiada información en los departamentos a propósito de las recientes gestiones realizadas por el Rectorado para abrir nuevas vías de colaboración. Por otra parte, quizás en los últimos años circunstancias extra académicas hayan influido en la cooperación entre universidades españolas y la UNGE. En mi opinión, relanzar la colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares, con la Complutense de Madrid y con la Autónoma de Barcelona serían objetivos prioritarios.

Usted tiene también un perfil relevante como investigador, ¿podría hablarnos de las publicaciones o trabajos de investigación de los que esté más satisfecho?

Fundamentalmente, los trabajos sobre gramática fang y el diccionario español-fang-español, áreas en las que sigo investigando. También estoy revisando *El español guineano: interferencias, guineanismo*, que se publicó hace muchos años y cuyo estudio está incluido en los planes de la Academia. No obstante, la actividad investigadora se ve limitada por la falta de medios que dificulta la formación de colaboradores y la publicación de trabajos.

Para no olvidarnos de la literatura en español de Guinea Ecuatorial, ¿podría citar cinco obras de referencia de la literatura guineoecuatorialiana en español?

Realmente me es difícil elegir. Además de las obras que enumero a continuación, otras muchas podrían considerarse referentes literarios. Comenzaré citando *Cuando los combes luchaban* (1953) de Leoncio Evita, considerada la novela fundacional de la literatura ecuatoguineana. Siguiendo con la narrativa, estimo que las dos obras de Donato Ndong-Bidyogo *Las tinieblas de tu memoria negra* (1987) y *Los poderes de la tempestad* (1997) deben figurar en esta lista. En poesía me decanto por *Voces de Espuma* (1987) de Ciriaco Bokesa. Finalmente, entre la notable producción de los escritores de las nuevas generaciones me gusta especialmente *El porteador de Marlow* (2007) de César Mba Abogo.

Finalmente, ¿cómo ve el futuro del español en Guinea Ecuatorial?

El futuro de la lengua española en nuestro país es claramente prometedor. Se ha extendido de tal forma, que un porcentaje muy alto de los ecuatoguineanos tiene competencias comunicativas en español. Es la *koiné* entre los diferentes grupos étnicos y permite cubrir todas las necesidades culturales, sociales políticas y económicas. Hay también factores personales, afectivos, académicos y religiosos que sustentan esa expansión del español. Otro buen augurio del saludable futuro del español es el incremento constante del número de escritores. Ahora bien, seguimos necesitando apoyo de nuestro gobierno, de España y de la cooperación internacional, de tal forma que el progreso y modernización de nuestro país se refleje también en la mejora de la calidad de nuestra lengua.

Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura

Pilar Concheiro Coello

**Profesora adjunta en el Departamento de Lenguas extranjeras, Literatura y Lingüística
Universidad de Islandia, Reykjavík**



Pilar Concheiro es docente de español como lengua extranjera y actualmente profesora adjunta en el Departamento de Lenguas extranjeras, Literatura y Lingüística de la Universidad de Islandia, donde imparte clases en los programas de grado en Lengua y Literatura españolas y en el Máster en didáctica del español como lengua extranjera. Es doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE por la Universidad Nebrija. Su principal campo de investigación es el uso de redes sociales en el aula de español como lengua extranjera. Es autora del manual “Ele y la web social” y formadora de profesores.

Colabora habitualmente con los cursos de formación del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

Resumen (español)

La aplicación de Facebook como espacio de aprendizaje digital permite que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje de la lengua más colaborativo, autónomo y significativo. Además, su uso puede repercutir de forma positiva en el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora de los aprendientes. El objetivo de este artículo es precisamente demostrar la idoneidad de las redes sociales como ecosistemas digitales para la práctica de una lengua extranjera y aportar datos empíricos que avalen su inclusión en el aula de ELE.

Abstract (English)

The application of Facebook as a digital learning space allows students to develop a more collaborative, autonomous and meaningful learning process. Moreover, its use can affect positively the learner's writing and reading. The aim of this article is to

demonstrate the suitability of social networks as digital ecosystems to practice a language and provide empirical data to support their inclusion in Spanish as a foreign language classroom.

Palabras clave

TIC, Facebook, redes sociales, expresión escrita, comprensión lectora, autonomía de aprendizaje

Keywords

ICT, Facebook, social networks, written production, reading comprehension, learning autonomy

Artículo

1. Introducción

El estudio y la práctica de un idioma implican interacción y comunicación. Si los estudiantes usan las redes sociales con esa finalidad, es decir, para comunicarse, interactuar y compartir contenido, el hecho de incorporarlas al contexto educativo como ecosistemas o espacios de interacción digital puede tener implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje. Precisamente este es el eje central de este estudio. Con Facebook (FB)¹ tenemos la oportunidad de incrustar el aula en la vida real (y viceversa); citando textualmente a Herrera (2012:5): “las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua”.

Para esta investigación FB se concibió como un espacio de comunicación para fomentar la interacción y reforzar los contenidos incluidos en la programación del curso a través de doce tareas repartidas a lo largo de un semestre académico. La red social se convertía así en un lugar más allá del aula presencial en el que los estudiantes podrían llevar a cabo una interacción real en la lengua meta y cooperar entre ellos para generar contenido, lo cual favorecería un tipo de aprendizaje más autónomo y significativo.

Ese potencial de FB como espacio de comunicación digital resulta especialmente útil en lugares aislados donde las posibilidades para estudiar y practicar una lengua a través de la interacción con otros aprendientes son limitadas. El contexto donde se desarrolló esta investigación presenta precisamente estas características: Islandia tiene una población de aproximadamente 330.000 habitantes. Su situación geográfica y el aislamiento en el que ha vivido durante siglos han contribuido a generar una situación complicada a la hora de tener oportunidades para practicar un idioma. El

¹ La abreviatura FB se utilizará como alternativa al nombre completo para designar a esta red social.

estudio del español ha crecido enormemente en los últimos años, hasta convertirse en la primera opción (por delante del francés y del alemán) que escogen los estudiantes de secundaria como lengua extranjera. Aún así, para estos estudiantes y aquellos que continúan sus estudios de español en la universidad, el profesor y el aula siguen siendo prácticamente su única fuente de input. Sin embargo, a pesar de ese carácter de aislamiento que caracteriza al país, Islandia es un claro ejemplo de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Este hecho puede apreciarse en las cifras estadísticas del año 2015 que constatan que el 97% de la población se conecta a Internet con regularidad y que convierten a Islandia en el país europeo con mayor número de usuarios de la red.

El acceso generalizado a la tecnología y el hecho de que Internet se haya convertido en un gran ventanal de acceso a la información y puerta para el conocimiento compartido ha influido para que un número significativo de instituciones educativas islandesas permitan el uso del portátil en las aulas sin restricciones y como una herramienta de trabajo más. También resulta oportuno observar que las estrategias de aquellos países considerados maduros tecnológicamente, como es el caso de los países escandinavos, ponen mayor énfasis en la articulación de redes o comunidades de práctica (Cobo Romaní, 2010).

El presente artículo está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar se presenta un marco teórico cuyo objetivo es relacionar las redes sociales como ecosistemas digitales² con el desarrollo de un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo. Asimismo se reflexionará sobre el concepto de sociedad-red y su implicación tanto en nuestro modo de relacionarnos como en el sector educativo. Con el propósito de analizar el efecto del uso de Facebook como espacio de aprendizaje digital en la competencia comunicativa de los estudiantes, en concreto en su comprensión lectora y su expresión escrita, y de ese modo poder comprobar si estas experimentaban alguna mejoría después de participar en la red social, se llevó a cabo un estudio empírico cuya descripción detallada, así como el análisis y la discusión de los datos obtenidos, se presentan a continuación.

2. Marco teórico

² Santamaría (2010:34) define ecosistema digitales como “infraestructuras digitales auto-organizadas que intentan lograr un entorno digital para organizaciones en red que dan soporte a la cooperación, compartición de contenido y al desarrollo de tecnologías abiertas y adaptativas”.

2.1. El concepto de sociedad-red

Las redes sociales son un factor esencial de la comunicación en la vida de millones de personas. *Facebook*, *YouTube*, *Twitter* ocupan un lugar importante en las relaciones personales cotidianas de un gran número de usuarios a los que permiten compartir sus intereses, conocimientos y ampliar sus círculos de contactos. El sistema educativo también forma parte de ese nuevo paradigma social y económico que se ha establecido desde las últimas décadas del siglo XX y que se ha denominado sociedad-red.

En primer lugar, ha de establecerse una diferencia entre la red como una forma de organización social y los servicios de redes sociales de los que *Facebook* forma parte, ya que tal y como afirma Freire (2008): “La reciente popularización de los servicios de redes (que podríamos definir como instrumentos tecnológicos para desarrollar redes sociales) ha provocado una cierta confusión con el concepto de red social como estructura organizativa y modelo social”.

Con respecto a este punto, resulta clarificadora la siguiente diferenciación entre conceptos que establece Herrera (2012:4):

Redes sociales	Estructuras de relación entre personas. Pueden ir desde las más elementales, como la familia o los amigos, a aquellas con un grado de complejidad o tamaño mucho mayores. Siempre constan de dos elementos: nodos y relaciones.
Redes sociales digitales	Formas de relación que se mantienen a través de las aplicaciones digitales. Por ejemplo: “amigos” en <i>Facebook</i> o “seguidores” en <i>Twitter</i> .
Servicios de redes sociales digitales	Aplicaciones digitales que nos permiten llevar a cabo las relaciones en red. Cada uno de estos servicios mantiene una estructura diferente dependiendo del objetivo principal que se persiga, aunque todos tengan como finalidad última la puesta en común de los intereses de los usuarios.

Tabla 2.1. Clarificación conceptos redes sociales.

En la misma línea, Castells (2005) sostiene que Internet es el medio de comunicación y de relación esencial sobre el que se basa la sociedad-red. Sin embargo,

las redes como sistema de organización siempre han estado ahí, formando parte de nuestra identidad como seres sociales.

En este sentido, Rondfelt (2007) considera las tribus y los clanes como el origen, como el modelo inicial precursor de las redes, en las que la unión y la cohesión eran los requisitos imprescindibles para la supervivencia. Los vínculos familiares, es decir, los vínculos fuertes, eran los que dominaban esta organización comunitaria.

Este tipo de estructura dio paso a sistemas con una disposición de tipo jerárquico y más tarde a sistemas de mercado para, finalmente, llegar a un cuarto tipo de organización o sistema social en red que Ronfeldt (2007:10) define de la siguiente manera:

La organización social en red sirve para conectar grupos dispersos e individuos de tal forma que estos puedan colaborar y actuar de forma conjunta. Impulsada por la revolución tecnológica de la web social, este tipo de estructura ha alcanzado su punto álgido y su influencia e impacto en la sociedad civil han sido mayores que en cualquier otra área o campo.

Gracias a la tecnología de la información y de las comunicaciones, las nuevas organizaciones en redes, a diferencia de las tribales, son más abiertas y poseen un mayor número de vínculos débiles, es decir, aquellos que no son familia o amigos, con los que se tiene poco o ningún contacto; como consecuencia, las posibilidades de colaboración y producción colectiva con grupos de personas más amplios son mayores (Freire, 2008). Es justamente esa capacidad de generar oportunidades para compartir, colaborar y crear la que puede reportar tantos beneficios a la hora de poder encontrar un contexto para practicar un idioma.

De entre las principales propiedades que Rondfelt (2007) otorga a la sociedad-red debemos destacar como especialmente útiles y relevantes para el sector educativo la colaboración, la estructura horizontal entre usuarios, el hecho de compartir bienes colectivos y que se desarrolle en un entorno abierto.

Otra característica muy importante a tener en cuenta es su ubicuidad, es decir, que las redes sociales como instrumento de comunicación de la sociedad-red permiten y favorecen las relaciones entre personas que no coinciden físicamente, fomentando así lazos débiles de unión que serían demasiado complicados de mantener *offline*.

Este aspecto en concreto, esa posibilidad de establecer relaciones personales más allá del espacio físico y basadas en criterios individualizados y personalizados es lo que resulta especialmente relevante a la hora de incluir una red social como ecosistema en el aula de lenguas. Poder practicar la lengua que se está estudiando en un contexto real y

de un modo significativo es uno de los principales objetivos del proceso de aprender y FB como espacio de aprendizaje y enseñanza puede contribuir a lograrlo.

2.2. Aprendizaje significativo y redes sociales

El aprendizaje significativo supone un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio entre la nueva información que se adquiere y la ya existente. Se puede afirmar entonces que el aprendizaje equivale a una construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con otras formando un todo coherente. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El mayor beneficio de esta teoría es que este tipo de aprendizaje ayuda a que los estudiantes encuentren un sentido a lo que están aprendiendo, ya que mediante ese anclaje que se ha mencionado anteriormente, los nuevos conceptos se integran en la experiencia previa de los aprendientes de una forma racional y vinculada. Además, el hecho de incorporar ideas conectadas e integradas permite llevar a cabo un proceso de transferencia de las mismas y extrapolarlas a otras situaciones de aprendizaje, lo cual favorece y amplía la adquisición de conocimiento (Ausubel, 2002).

Otra de las ventajas es que contrariamente a lo que sucede mediante un aprendizaje basado en la repetición y en la memorización, aquello que se aprende de forma significativa puede recordarse durante más tiempo. Tal y como afirman González, Casalí y Novak (2000:45):

Los materiales aprendidos significativamente pueden ser retenidos durante un período relativamente largo de tiempo, meses incluso años mientras que la retención del conocimiento después de un aprendizaje memorístico por repetición mecánica es de un intervalo corto de tiempo medido en horas o días.

En definitiva, el aprendizaje significativo es un aprendizaje interiorizado por el estudiante que se produce a través de las relaciones y conexiones establecidas de manera no arbitraria entre aquello que el aprendiente ya conoce y lo que aprende. Se trata de un aprendizaje real y a largo plazo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

En el desarrollo de un aprendizaje significativo evidentemente influye el material didáctico que llevemos al aula y las herramientas o aplicaciones que decidamos usar. En este sentido, las redes sociales como ecosistemas de comunicación y aprendizaje se usan desde la experiencia del aprendiz y conectan con su conocimiento previo (Herrera y Pujolá, 2012). Contribuyen a generar una personalización del aprendizaje, ya que cada ecosistema se adapta a las características y circunstancias del curso. Los contenidos y la

función que ese espacio digital de aprendizaje vaya a desempeñar dentro de un determinado curso se deciden en función del grupo de estudiantes y sus necesidades.

Para un estudiante islandés, el hecho de proponerle pensar en su lugar favorito en Islandia, describirlo, compartirlo a través de una red social, publicarlo en un grupo de FB formado por turistas hispanohablantes interesados en visitar el país y establecer una conversación con ellos es un ejemplo de una tarea que promueve un aprendizaje significativo y motivador, conecta con los intereses y la realidad del alumnado y permite un uso real de la lengua meta dentro de la gran conversación digital.

En este sentido Williams y Burden (1999:16) afirman lo siguiente: “Muchas actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares no son necesariamente educativas: carecen de un valor real para la vida del alumno”. En la misma línea Herrera (2012) considera que para diseñar una tarea en una red social es necesario plantear una actividad comunicativa significativa cuyo resultado final creado por los estudiantes pueda interesarnos no ya como docentes, sino como personas.

FB puede llegar a albergar esas actividades, a potenciar un tipo de aprendizaje significativo que permita a nuestros estudiantes no sólo practicar su español, sino que también les posibilite comunicarse e interactuar con grupos de personas con los que compartir sus ideas, sus gustos y sus opiniones; que les permita en definitiva “aprender a aprender” a través de una red social.

2.3. Colaboración en red

La incorporación de una red social al aula de español como lengua extranjera tal y como se concibió para este estudio buscaba fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. Es en esos espacios de aprendizaje digital donde sus miembros interactúan, aprenden juntos, cooperan, intercambian información y contribuyen a la creación de conocimiento.

En ese espacio de interacción los miembros del mismo son conscientes de que sin su colaboración la comunicación no existiría y el ecosistema desaparecería. Esto implica ayudarse mutuamente, involucrar en la conversación digital a aquellos que puedan sentirse más inseguros y de ese modo poder llegar a aprender unos de otros. Supone por lo tanto establecer una zona de desarrollo próximo y desarrollar un sistema de andamiaje que implique basar el proceso de aprendizaje en la colaboración y en la mediación social. Debemos recordar que la propia red y su evolución hacia un modelo más participativo generan interacción, comunicación y participación en esa gran

conversación digital. Stoerger (2009) contribuye a reforzar esa relación entre un aprendizaje digital y aquel que sigue las premisas constructivistas e introduce el concepto de *digital melting pot*. Según el autor, los usuarios de la red, sea cual sea su nivel de competencia digital, pueden aprender unos de otros al relacionarse en espacios compartidos en la web.

La construcción conjunta de conocimiento en el ecosistema digital se genera a través de la colaboración de sus miembros. Aprender juntos, cooperar y crear un producto final era precisamente lo que se buscaba con la aplicación de FB como ecosistema digital en el aula de ELE. Tal y como sostienen Johnson y Johnson (2014:1) con respecto al binomio ecosistemas digitales y colaboración, los primeros pueden contribuir a expandir la comunicación y modificar de ese modo la forma en que los miembros del grupo trabajan juntos.

La aplicación de redes sociales en el aula y el diseño de tareas que promuevan la interacción y la colaboración facilitan en gran medida un tipo de aprendizaje donde la gestión y la responsabilidad del mismo recaen en primer lugar en los estudiantes. En este sentido, asistimos a un cambio de perspectiva: de la metáfora de la “transmisión de conocimientos” a la metáfora de la “construcción de conocimientos”. Este paradigma se podría definir como centrado en la persona que aprende (ya sea éste un estudiante o un profesional en ejercicio) y en su capacidad de aprender, que exige de este más protagonismo, ya que es el estudiante quien debe acceder a la información original, manipularla, evaluarla e integrarla en sus propios esquemas de conocimiento y en su propia práctica.

2.4. Facebook y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

La autonomía es una de las competencias clave del siglo XXI y por ello tiene una importancia esencial en la sociedad contemporánea. Además, la enseñanza-aprendizaje de idiomas es uno de los campos donde más se ha desarrollado la investigación sobre este concepto (Erdocia, 2014).

Tal y como afirma Benson (2011), este concepto no puede enseñarse o llegar a aprenderse; a lo que pueden aspirar los docentes, según el autor, es a emprender una serie de acciones que contribuyan a estimular y a desarrollar esa autonomía entre los aprendientes.

Nuestra forma de relacionarnos, comunicarnos y aprender ha cambiado debido a internet y la web social. La autonomía como parte del proceso de aprendizaje también

se ha visto influenciada por este cambio. Con respecto a esta evolución del concepto, Benson (2013:840) sostiene lo siguiente: “el aprendizaje autónomo hoy en día difiere considerablemente del concepto planteado en la década de los 70. La cantidad de recursos accesibles en Internet han contribuido a modificar la noción de autonomía”.

Efectivamente, la cantidad de recursos en línea para aprender una lengua extranjera creados específicamente para tal fin o la incorporación de las redes sociales al campo de la educación permiten que muchos estudiantes que quieran practicar una lengua puedan hacerlo en línea. De ese modo, seleccionarán los recursos que puedan adaptarse mejor a sus necesidades o leer y escribir en una red social sobre un tema afín a sus intereses.

Este mismo autor identifica tres formas posibles en las que la web social puede contribuir a potenciar y desarrollar la autonomía del aprendiente (Benson, 2011: 152):

- Potencia el control del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente.
- Posibilita un acceso a un mayor número de material y muestras de lengua reales.
- Permite una interacción auténtica y real en la lengua meta.

Igual que sucedía con la noción de colaboración, por usar una determinada aplicación o conectarse a *Facebook*, un estudiante no se convertirá en un aprendiente autónomo, pero el proceso en sí, es decir, el hecho de buscar información, de compartirla, de poder comunicarse e interactuar con otros miembros de una comunidad sí puede contribuir a fomentar una mayor autonomía, a no depender única y exclusivamente de la figura del docente (que ya no será la única fuente de *input*), a desarrollar, en definitiva, una iniciativa propia y la habilidad de generar oportunidades para aprender y seguir practicando. En este sentido incide el trabajo de Villanueva y otros (2010:7), quienes sostienen lo siguiente:

La aplicación de entornos digitales en el aprendizaje de lenguas abre un espacio que puede contribuir al desarrollo de la autonomía. En este sentido nos referimos al acceso ilimitado a materiales auténticos, a las oportunidades de interacción y a la posibilidad de reforzar la competencia metacognitiva mediante el diálogo y las experiencias compartidas, a través de las cuales se pueden conocer otras formas de abordar los problemas y otros estilos de aprendizaje.

3. Metodología y diseño de la investigación

3.1. Hipótesis inicial y variables de la investigación

La hipótesis de la que se partía era la siguiente: habrá diferencias significativas en la expresión escrita y la comprensión lectora entre los grupos de control y experimentales. Los grupos experimentales participantes en el espacio de aprendizaje FB obtendrán mejores resultados que los grupos de control. La siguiente tabla muestra la operacionalización de las variables:

Variable	Instrumento	Propósito del instrumento	Indicadores
Expresión escrita	Confirmar que los resultados de los grupos experimentales serían mejores	-Prueba de expresión escrita o de pre-actividad/ <i>Pretest</i> -Prueba de expresión escrita o de post-actividad/ <i>Posttest</i>	-Respeto de la intención -Respeto de las características, de la intención y de la situación comunicativa -Coherencia textual -Uso de los recursos lingüísticos
Comprensión lectora	Cotejar las posibles diferencias entre grupos de control y experimentales	-Prueba comprensión lectora o de pre-actividad/ <i>Pretest</i> -Prueba comprensión lectora o de post-actividad/ <i>Posttest</i>	-Respeto de la intención -Respeto de las características, de la intención y de la situación comunicativa -Coherencia textual -Uso de los recursos lingüísticos

Tabla 3.1. Cuadro operacionalizaciones de las variables

3.2. Participantes en el estudio

Para el presente estudio se contó con la participación de 100 estudiantes repartidos entre dos grupos experimentales y dos de control. El grupo de control A estaba formado por 27 alumnos del colegio *Verzlunarskólli Íslands* mientras que el grupo de control B estaba constituido por 26 alumnos del colegio *Fjölbrautaskólinn í Garðabæ*. Los 24 participantes en el grupo experimental A eran alumnos del centro *Menntaskólinn við Hamrahlíð* mientras que el grupo experimental B estaba formado por 23 estudiantes de *Verzló*. Los tres son centros de secundaria que se encuentran en la

capital del país, Reykjavík. La totalidad de participantes cursaban la asignatura Español 303 (equivalente a un nivel A2 según el MCER).

Había 35 hombres y 65 mujeres entre los participantes. Las edades de todos ellos variaban entre 17 y 19 años, aunque la media era 17,78 años. Todos los participantes eran hablantes nativos de islandés, aunque había 4 alumnos cuyas L1 eran otras.

Más del 90% tenía un ordenador portátil o un *smartphone* y tal y como se pudo constatar a través de la información proporcionada por las docentes encargadas de los cuatro cursos, los estudiantes acudían a clase con ellos y los usaban durante las sesiones presenciales para buscar determinada información o ciertas palabras en el diccionario, de tal modo que su utilización durante las horas lectivas no estaba restringida por ninguno de los centros que formaron parte de esta investigación. De igual modo, la gran mayoría de los participantes contaba con un perfil en FB y afirmaba usar la red social a diario.

El historial académico y el nivel de los estudiantes era homogéneo, ya que todos habían estudiado previamente dos semestres de español y cubierto los mismos contenidos que forman parte del currículum islandés y que se sigue en todas las escuelas del país. Para este curso en concreto, el llamado *Spænska 303*, los tres centros, de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Islandés, presentaban los mismos contenidos y objetivos así como las mismas horas de clases presenciales de 60 minutos repartidas cuatro veces por semana durante un semestre de 12 semanas.

En cuanto a los materiales, todos los grupos usaban el mismo manual durante las clases presenciales y el cuaderno de ejercicios con el que los estudiantes debían trabajar fuera de clase.

El sistema de evaluación puede ser establecido por cada docente en los diferentes centros educativos islandeses, por ello y para que no se produjesen diferencias significativas entre los cuatro grupos con respecto a este punto, antes del inicio del semestre, la investigadora acordó con todas las profesoras que establecerían los mismos parámetros y porcentajes de evaluación.

Los grupos de control entregarían a sus docentes cada semana una composición escrita similar a aquella que debían realizar los grupos experimentales en FB y que les serían devueltos con las correcciones pertinentes. Es importante recalcar el término similar, ya que aunque la temática era la misma, evidentemente la tarea escrita de los grupos de control no implicaba la interacción ni el proceso de comunicación que acompañaba a las producciones escritas llevadas a cabo en el espacio de aprendizaje

digital. A pesar de esta diferencia, se pretendió en todo momento que las tareas de los grupos de control y experimentales mantuvieran la máxima correspondencia, por lo que este hecho no resta validez a los resultados obtenidos en los cuatro grupos, ni a las conclusiones que surgen de ellos.

Por la misma razón que se acaba de exponer, es decir, para evitar diferencias significativas entre los cuatro grupos que pudiesen afectar al análisis de los datos, se les pidió a las profesoras encargadas de cada curso que siguiesen el mismo protocolo de actuación en cuanto a los ejercicios que los estudiantes debían realizar en casa y a los contenidos y actividades realizadas en las clases presenciales durante todo el semestre. Además, se les insistía que en la medida de lo posible no aportasen ningún *input* en forma de material diferente al libro de texto y al cuaderno de ejercicios y si así lo hacían debían de comunicárselo a las otras docentes para que estas pudieran incorporarlo en sus cursos.

3.3. Herramientas para la recogida de datos: tests de pre y post-actividad

Su finalidad era observar/comparar la incidencia del uso de Facebook en la expresión e interacción escritas y en la comprensión lectora de los estudiantes. En ambos tests se aplicó el mismo baremo de corrección basado en los parámetros establecidos (y adaptados al contexto) en la guía de evaluación *Las evaluaciones de Aula Internacional* (2009).

Los dos exámenes fueron diseñados y evaluados por el investigador con ayuda de los docentes de los grupos que participaron en el proceso de creación y corrección. El nivel de las pruebas estaba adaptado a los contenidos curriculares correspondientes al curso en el que estaban registrados los estudiantes de los grupos de control y experimentales. El pretest, que se realizó a inicios del semestre académico, presentaba un nivel más bajo y sus contenidos correspondían a un A1 de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. El objetivo era poder contar con un punto de partida real a la hora de describir la competencia de los estudiantes en las dos destrezas en las que se centraba la presente investigación. El posttest se llevó a cabo a finales del semestre y tanto su contenido como evaluación encajaban dentro de un nivel A2 según el Marco.

Cada test incluía dos preguntas destinadas a medir la competencia y la mejora de los estudiantes en dos destrezas concretas: la expresión escrita y la comprensión lectora. El diseño de las actividades de comprensión lectora reflejaba las características de un

texto redactado en formato digital ya que presentaba palabras subrayadas como si fueran hiperenlaces e incluía imágenes que contribuían a apoyar y enfatizar el texto. En cuanto al contenido y la evaluación de las actividades de expresión escrita, ambos contemplaban el concepto de interacción que se desarrolla en los intercambios comunicativos de un ecosistema digital. Es por ello que en los parámetros de evaluación se incluía específicamente un aspecto como el siguiente: respeto de las características, de la interacción y de la situación comunicativa, que a su vez se subdividía en dos apartados: respeto de la interacción social amistosa definida por el contexto de intercambio lingüístico y uso de un registro correspondiente a un comentario informal. Otro de los objetivos de las actividades de expresión escrita era que los estudiantes fueran capaces de generar contenido y describir su identidad, de la misma forma en que lo harían (grupos de control) o habían hecho (grupos experimentales) en su página de FB.

El test de pre-actividad estaba formado por una actividad de comprensión lectora con seis preguntas de respuesta cerrada. Cada ítem respondido correctamente tenía un valor de 2 puntos sobre un total de 12. La evaluación de la tarea de expresión escrita incluía los siguientes aspectos: respeto de la intención; respeto de las características, de la interacción y de la situación comunicativa; coherencia textual y uso de los recursos lingüísticos. Cada uno de ellos se subdividía en diversos puntos que conformaban un total de 31.

El post-test seguía el mismo esquema y contenía también una actividad de comprensión lectora con seis preguntas de respuesta cerrada. Cada ítem respondido correctamente tenía un valor de 2 puntos sobre un total de 12. La evaluación de la tarea de expresión escrita era exactamente igual al pre-test e incluía los mismos aspectos. La única diferencia es que cada uno de ellos se subdividía en diversos puntos que conformaban un total de 29.

3.4. El ecosistema digital Facebook

El espacio digital para la enseñanza y el aprendizaje que suponía FB en los grupos experimentales fue concebido y diseñado consecuentemente para fomentar la comunicación y la interacción en la lengua meta, para que los estudiantes creasen y compartiesen contenido, para ayudarles en definitiva a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al diseño de las actividades en FB se partió del enfoque por tareas adaptado a un entorno digital, según el cual la importancia del significado predomina sobre la forma y el objetivo principal es lograr una comunicación significativa. Todas las tareas coincidían en los siguientes puntos:

- Objetivos comunicativos claros que fomentan la interacción, la colaboración y la posibilidad para aprender unos de otros.
- Integración de todas las habilidades comunicativas.
- Planteamiento abierto con productos finales diferentes que pueden ser vistos y compartidos por el resto del grupo y que promuevan la creatividad.
- Temas relacionados con su realidad cercana.

Asimismo, el conjunto de tareas propuestas contenía funciones, contenidos gramaticales y léxicos propios del nivel al que pertenecían los cursos y estaban concebidas para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre su propia cultura y su propia identidad.

Todas las tareas contaban con un modelo de *input*, cuyo objetivo era que sirviera de ayuda para el estudiante, y suponían un ejercicio de producción que se centraba fundamentalmente en la práctica de la expresión escrita y de la comprensión lectora. También incluían un apartado centrado específicamente en la práctica de la interacción mediante FB.

En todo momento el principal objetivo de esta secuencia didáctica fue aprovechar al máximo las herramientas y posibilidades ofrecidas por FB, como la creación de cuestionarios, álbumes de fotos, la opción de “me gusta” *etc.* y que pudiesen ser utilizadas en el aula con una finalidad pedagógica y para promover un aprendizaje más colaborativo. Por ello, se trataba de tareas que generaban una conversación o implicaban la creación de pequeños productos grupales.

También se tuvo en cuenta para el diseño de tareas la estructura interna de Facebook que según Sued (2010) permite generar contenidos participativos y da pie a la intertextualidad promovida por la arquitectura: externa (convergencia de otras aplicaciones), interna (convergencia de herramientas) y de contenido (mediante la participación de los usuarios).

El nivel de interacción de las tareas se establecía en torno a dos puntos fundamentales: interacción, que implicaba que los estudiantes participasen e interactuasen con el resto de miembros del grupo FB (incluido el docente) e interacción en entornos digitales, que conllevaba un grado de apertura mayor que el de la

mencionada previamente, ya que el grupo se abría fuera del aula integrándose plenamente en la conversación digital y yendo más allá del concepto de “jardín cerrado”³ que emplean McLoughlin y Lee (2008) para definir los espacios de aprendizaje en línea cerrados y que generalmente se usan en instituciones educativas. Para ello, varias de las actividades contenían instrucciones explícitas para que los estudiantes compartieran el contenido que habían creado y pudiesen establecer una conversación real y significativa en la lengua meta. La siguiente tabla presenta un ejemplo de una de las tareas, en concreto la número 2 (el resto de las tareas pueden consultarse en el Anexo 1). En ella podemos observar el esquema de creación colectiva y participación contemplados en el resto de ejercicios diseñados para el ecosistema digital FB.

<p>Tarea 2</p>	<p>Modelo de input: Mi verano. Texto del docente del grupo y de los propios estudiantes.</p> <p>Producción: ¿Qué has hecho este verano? ¿Has trabajado? ¿Has viajado por Islandia o ido a algún concierto divertido? ¿Has visitado otro país? Cuéntanoslo en tu muro. No olvides acompañar tu texto de un álbum con 4 imágenes o fotos que ilustren tus vacaciones.</p> <p>Interacción: ¿Conoces alguno de los sitios donde han estado tus compañeros? ¿Te gustaría visitarlos? Pues díselo en un comentario al menos a tres de ellos.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: ¿Tienes fotos de Islandia? ¿Cuál es tu lugar favorito en la isla? Visita las páginas en Facebook de las agencias de viajes españolas en Islandia (Tierras Polares y Boreal Travel) y compártelas con una pequeña descripción. Serán de gran ayuda para los turistas hispanohablantes que visiten tu país y también podrás mostrar todo lo hermoso que es.</p>
-----------------------	---

Tabla 3.2. Ejemplo tarea ecosistema digital FB

3.6. Tratamiento de los grupos

Las docentes de los grupos experimentales fueron las encargadas de crear un grupo en Facebook para cada curso, es decir, uno para el grupo experimental A y otro para el grupo B. Las dos profesoras contaban de antemano con la planificación de tareas para el semestre y cada semana, a través de la opción de actualización del estado que ofrece FB bajo el nombre “¿qué estás pensando?”, incluían la descripción e instrucciones correspondientes a cada una de ellas. La actividad en el ecosistema digital

³ El término original en inglés que usan los autores es “walled garden” (2008:15)

era asincrónica y se llevaba a cabo siempre fuera de la clase de español. Los estudiantes contaban con una semana para realizar la tarea y debían acoplarse a ese ritmo de trabajo. Ellos mismos y bajo la supervisión de las docentes se organizaban en grupos o en parejas cuando la actividad así lo requería. Las profesoras corregían las producciones escritas de los estudiantes en el mismo espacio digital de comunicación de tal forma que todos los miembros del grupo tenían acceso a los comentarios y correcciones.

Por su parte, los grupos de control, realizaban las mismas tareas escritas dentro de los mismos plazos de tiempo, la diferencia es que no las compartían en el espacio de aprendizaje de la red social. Una vez que las terminaban, se las entregaban a su profesora quien se encargaba de corregirlas y entregárselas de nuevo con las observaciones y anotaciones pertinentes.

4. Análisis de los resultados

En este estudio se aplicó un modelo mixto ANOVA con medidas repetidas. Este procedimiento suele utilizarse cuando, tal y como sucede en este trabajo, existen variables independientes que han de ser analizadas a nivel intra-sujeto y entre sujetos. Por lo tanto, se llevó a cabo un diseño factorial 2x2, ya que existían cuatro grupos diferentes agrupados en control vs. experimental y las pruebas (cuestionario sobre motivación y los *pre* y *posttests*) se repetían en dos momentos diferentes.

En el análisis intra-sujeto cada participante fue sometido al tratamiento, incluidos los participantes en los grupos de control. En este caso, lo que nos interesaba medir era la influencia del factor tiempo, es decir, si los resultados variaban dependiendo del momento en que se había administrado la prueba. Por otro lado, el análisis entre sujetos nos permitió centrarnos en analizar la diferencia grupos experimentales vs. control y en comprobar por lo tanto el efecto del uso de FB como espacio de aprendizaje.

Se tuvieron en cuenta además dos tipos de efectos experimentales asociados al análisis de varianza: el efecto principal y el de interacción. El primero de ellos se encarga de analizar el efecto que produce una sola variable independiente en un diseño factorial. El efecto interacción es el que se produce entre dos variables independientes y se encarga de comprobar si el efecto de una de ellas es distinto en varios niveles de la otra. Así, en el modelo estadístico aplicado a este estudio, se tuvo en cuenta el efecto de la variable “grupo” (experimental vs. control) sobre la otra variable independiente del mismo experimento “tiempo” y con distintos niveles (inicio y final del semestre).

Para facilitar el seguimiento de los datos de tipo cuantitativo expuestos a continuación, resulta necesario mencionar dos cuestiones: en primer lugar, el número de participantes total en el estudio aparece reducido, esto se debe a que ciertos estudiantes tanto en el test de pre-actividad como en el de post-actividad no completaron alguna parte de las pruebas (en la mayoría de los casos la de expresión escrita) o el test en su totalidad alegando la dificultad de los ejercicios. La opción más adecuada para el correcto tratamiento de los datos resultó ser la eliminación de estos participantes ya que si no la fiabilidad de los resultados estaría comprometida. La otra cuestión se refiere al hecho de que para la comparación entre grupos, los dos de control y los dos experimentales se unieron en una sola unidad, dando lugar a control vs. experimental. La razón de contar con cuatro grupos en total era simplemente obtener una muestra de población más grande, por lo demás no existían diferencias en cuanto al tratamiento ni las características entre control A y B y experimental A y B.

4.1. Efecto de FB en la expresión escrita

Los datos del análisis estadístico descriptivo con respecto a la variable dependiente resultados en la expresión escrita son los siguientes:

	Control (sin FB) y experimental (con FB)	Media	Desviación estándar	N
Notas <i>pretest</i> en expresión escrita	Control sin FB	12,80	9,031	41
	Experimental con FB	12,84	8,887	44
	Total	12,82	8,903	85
Notas <i>posttest</i> en expresión escrita	Control sin FB	9,51	8,355	41
	Experimental con FB	16,52	7,283	44
	Total	13,14	8,533	85

Tabla 4.1. ANOVA variable resultados expresión escrita

La nota media de los grupos de control y experimentales era muy similar al inicio del semestre, lo cual confirma que no existían diferencias significativas en cuanto al nivel de los participantes que completaron esta prueba. Sin embargo, al final del semestre la diferencia se hace mucho mayor y la nota media de los estudiantes de los grupos de control presenta una mejoría clara con respecto al resto. En la figura 4.1. puede observarse esta disimilitud muy claramente:

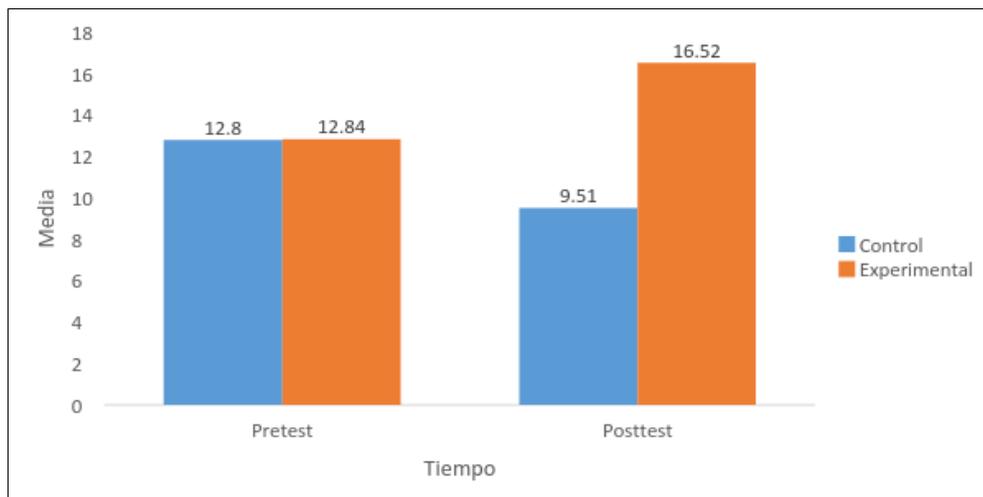


Fig. 4.1. Media notas expresión escrita inicio vs. final semestre

El efecto principal del análisis ANOVA para la variable independiente “grupo control vs. experimental” fue significativo $F(1, 83)=4.043$, $P < .05$, eta parcial cuadrada .046. (Ver figura 4.2.). Los estudiantes que usaban FB en sus grupos mejoraron su expresión escrita con respecto a los participantes en los grupos de control.

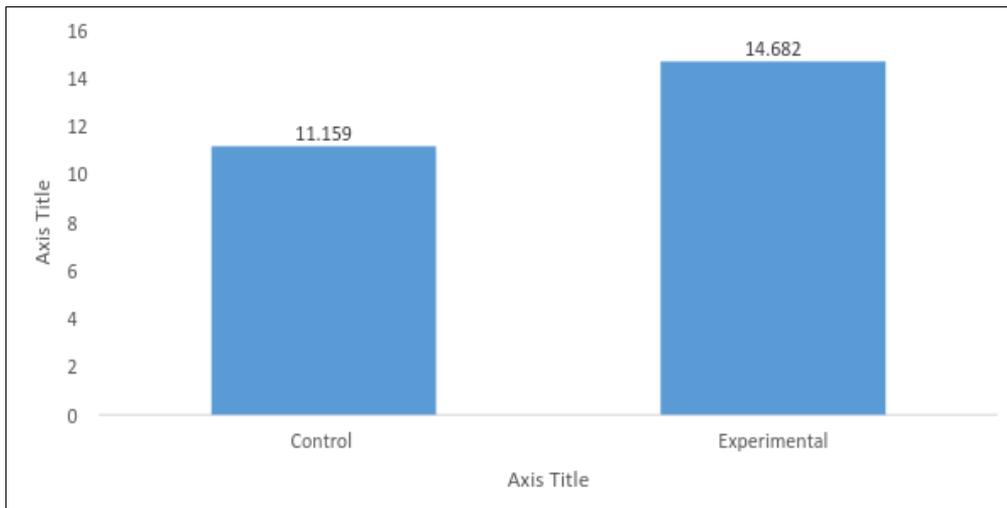


Fig. 4.2. Efecto principal grupo

Por el contrario, el efecto principal en cuanto al tiempo no fue significativo y nos informa de que la diferencia de los resultados entre el *pre* y *posttest* del total de los participantes, tanto a nivel intra como entre sujetos, no proporciona una relevancia estadística.

Sin embargo, el efecto de interacción sí fue significativo $F(1,76) = 60,343$, $P < .001$, parcial $\eta^2 = .443$. Los datos nos permiten afirmar que los resultados de los participantes en los grupos experimentales son mejores que los de los grupos de control al final del semestre.

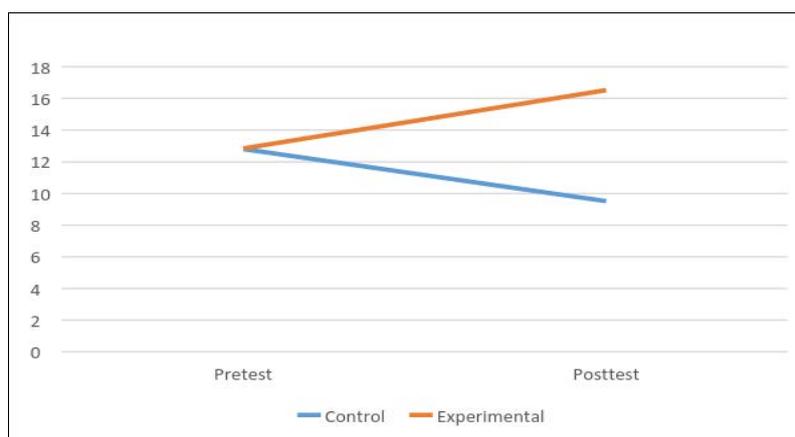


Fig. 4.3. Efecto interacción

4.2. Efecto de FB en la comprensión lectora

Los datos del análisis estadístico descriptivo con respecto a la variable dependiente resultados en la comprensión lectora son los que se muestran a continuación:

	Control con FB y experimental sin FB	Media	Desviación estándar	N
Notas <i>pre-test</i> comprensión lectora	Control sin FB	7,85	2,968	41
	Experimental con FB	5,67	3,658	44
	Total	6,72	3,499	85
Notas <i>pos-test</i> comprensión lectora	Control sin FB	8,61	3,639	41
	Experimental con FB	8,57	2,807	44
	Total	8,59	3,216	85

Tabla 4.2. ANOVA variable resultados comprensión lectora

En la siguiente figura se puede ver la nota media de los resultados en las pruebas de comprensión lectora (*pretest* y *posttest*) de los grupos de control y experimentales.

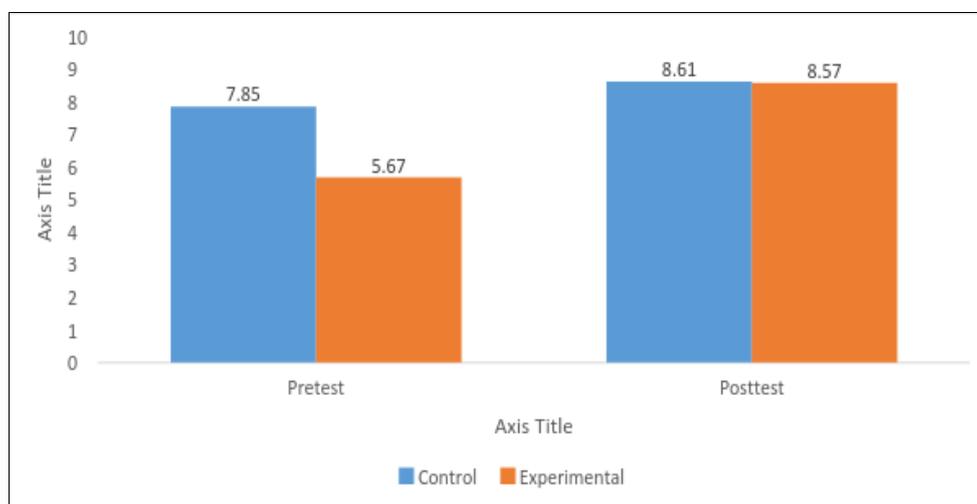


Fig. 4.4. Media notas comprensión lectora inicio vs. final semestre

Los cuatro grupos presentan una mejoría al final del semestre y de hecho, el efecto principal en cuanto a la variable dependiente tiempo es significativo $F(1, 83)=47.307$, $P < .001$, η^2 parcial .363. Todos los participantes, sin distinciones entre grupos de control y experimentales, obtuvieron mejores calificaciones en el *posttest* tal y como se puede observar en la figura que presentamos a continuación:

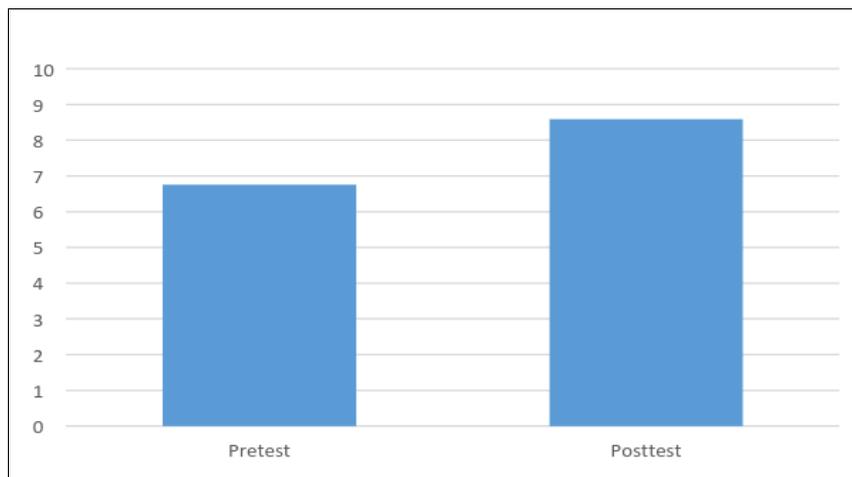


Fig. 4.4. Efecto principal tiempo para H3 (comprensión lectora)

El efecto principal sobre la variable dependiente grupo de control vs. grupo experimental también fue significativo $F(1,83)=2,803$, $P<.05$, eta parcial cuadrada .033. La figura que se muestra a continuación así lo recoge:

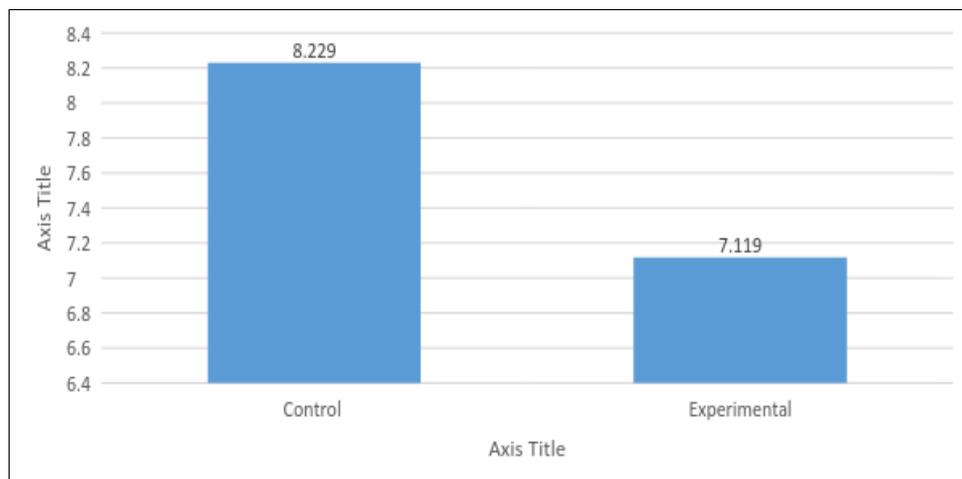


Fig. 4.5. Efecto principal grupo para H3 (comprensión lectora)

En cuanto al efecto interacción este también resultó ser significativo $F(1, 83)=16.106$, $p<.001$, eta parcial cuadrada=.163

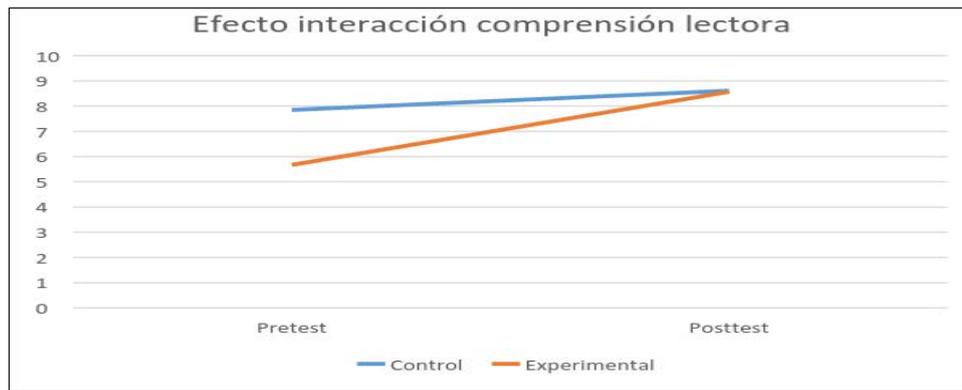


Fig. 4.6.. Efecto interacción

La anterior imagen, que representa el efecto interacción con respecto a la variable independiente resultados comprensión lectora, nos indica que al principio del semestre los estudiantes de los grupos de control obtuvieron mejores resultados que los experimentales en la prueba encargada de medir su competencia en esta destreza. No obstante, al final del semestre los grupos experimentales también experimentan una mejoría y terminan obteniendo prácticamente la misma nota media final que los grupos de control.

5. Discusión de la hipótesis

En primer lugar, es necesario remarcar la diferencia entre los resultados en las pruebas de expresión escrita y de comprensión lectora, existiendo una mejoría más significativa y relevante en el caso de la primera. La corrección de las pruebas escritas también permite extraer información relevante. No hay diferencias notables entre las producciones de los *posttest* de los grupos de control y los experimentales en cuanto a la coherencia textual y al uso de recursos lingüísticos⁴. Sin embargo, en lo tocante a la intención, la interacción y las características de la situación comunicativa sí presentaban diferencias considerables. Los grupos de control no seguían las instrucciones de las pruebas de comprensión lectora, especialmente en lo que se refiere al respeto hacia situación comunicativa que se les proponía. En las producciones escritas de estos estudiantes no se saludaba al interlocutor ni se buscaban puntos en común con él (las instrucciones de la prueba eran claras y explícitas con respecto a esto) sino que la mayoría iniciaba su texto de la siguiente forma: “Mi lugar favorito en el mundo es...”.

⁴ Los elementos lingüísticos incluían aspectos gramaticales y léxicos contemplados en las rúbricas utilizadas para la corrección de las pruebas.

En cambio, los grupos experimentales sí respetaban las consignas del ejercicio en cuanto a interacción e intención comunicativas, e incluían en sus producciones escritas saludos, emoticones y otras expresiones lingüísticas que tenían como objetivo mostrar cercanía y propinquidad.

Antes de la administración del *pre* y del *posttest* la investigadora había decidido junto con las cuatro docentes encargadas de los grupos que las instrucciones de las pruebas estarían en español, no en islandés, pero que los estudiantes podrían preguntar y solicitar la ayuda de las docentes si la comprensión de las mismas les resultaba demasiado complicada. En ningún caso podrían usar el diccionario. Además, la investigadora pudo constatar durante la administración de las pruebas que las profesoras insistieron en que leyeran cuidadosamente las instrucciones concernientes a la prueba de expresión escrita, ya que en ellas se explicaba detalladamente sobre qué contenido debían escribir y que si les resultaba demasiado difícil entenderlas podrían pedir ayuda. Ningún grupo pareció presentar demasiadas dificultades para comprender las instrucciones, ni los estudiantes de los grupos de control plantearon más o menos cuestiones relacionadas con el cumplimiento de las consignas de la actividad.

Teniendo esto en cuenta, la conclusión a la que llegamos es que los estudiantes de los grupos experimentales después de un semestre practicando su expresión escrita con una red social se adaptan al contexto de la situación comunicativa, interactúan con el interlocutor y emplean estrategias lingüístico- discursivas para crear un clima de confianza y cercanía. Por lo tanto, el ecosistema FB influye de forma positiva en el desarrollo de la comunicación y contribuye a que los estudiantes sean conscientes de la importancia y la necesidad de la interacción como noción y parte esencial del estudio de una lengua extranjera.

Por lo tanto, los resultados nos llevan a la confirmación de la hipótesis formulada a priori y que concuerda en lo que a la parte de expresión escrita se refiere con los estudios previos según los cuales las producciones de los estudiantes también habían mejorado con el uso de la red social como espacio de aprendizaje digital (Schreiber, 2015; Seunghee, 2015; Hattem, 2014; Cheng, 2012; Mills, 2011; Ruipérez y otros, 2011; Antenos-Conforti, 2009; González Roberts, 2009).

A través de la información obtenida durante el presente estudio empírico se puede afirmar que el ecosistema digital FB contribuye a que los aprendientes desarrollen su adecuación al contexto y de ese modo sus producciones escritas se adapten a la situación comunicativa. Sea cual sea el nivel de competencia del hablante

este debe poder reconocer y utilizar aquellos elementos que le resulten útiles para cada ocasión comunicativa. Esa capacidad para adecuarse a la situación forma parte de su competencia sociolingüística en la lengua meta; recordemos que dicha competencia “hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.”(*Diccionario de términos clave de ELE.CVC*).

6. Conclusión

La mejoría de los grupos experimentales en los resultados finales obtenidos en la prueba de expresión escrita confirma que FB es un espacio idóneo para la práctica de las destrezas productivas y en menor medida de las receptivas como la comprensión lectora. FB contribuyó a que en las producciones escritas el respeto de la intención, la interacción y de las características de la situación comunicativa fuese tenido en cuenta por parte de los estudiantes. De este modo, la red social se convierte en una herramienta útil para que nuestros estudiantes sean conscientes de la importancia de la interacción y la adaptación al contexto comunicativo en el que esta se desarrolla.

Sin embargo, en la realización de un estudio como este es inevitable encontrar diversos factores que dan lugar a ciertas limitaciones. El primero de ellos es el contexto en el que se desarrolló la investigación y su relación directa con los resultados obtenidos, y que nos lleva a plantearnos si estos hubiesen sido diferentes en el caso de haber realizado el estudio empírico en otro entorno educativo. Es necesario tener en cuenta que la muestra de participantes de los grupos experimentales correspondía a un nivel de estudios de escuela secundaria, con unos estudiantes conectados a FB diariamente, en un país donde el acceso a la tecnología está presente prácticamente en todos los hogares y donde dicha red social es la más popular entre la población. Es por esta razón que para los alumnos islandeses la comunicación y la interacción en una red social no es algo ajeno ni artificial; están acostumbrados a expresar sus opiniones y a compartir información en este espacio digital. No sucede lo mismo por el contrario con otras culturas y sociedades en las cuales expresar las ideas personales en público y más a través de una plataforma digital como esta puede no ser lo más adecuado según sus costumbres sociales (Cheng, 2012). Por lo tanto, esta limitación se convierte en una

razón más para seguir investigando sobre este tema y poder analizar cómo responderían otras muestras de informantes a la aplicación de una red social en el aula de ELE como espacio para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Otro aspecto a tener en cuenta es el que tiene que ver con los propios participantes. Algunos no llegaron a completar el *pre* o el *posttest* (o ninguno de los dos) ya que, tal y como se ha comentado anteriormente, consideraban que el nivel de dificultad de las pruebas superaba a su nivel real en español. Estos alumnos no se tuvieron en cuenta para el análisis estadístico de los datos y aunque no representan un número alto es necesario mencionar este hecho ya que los datos finales podrían haber variado si se hubiesen tenido en cuenta.

Es por tanto necesario continuar investigando sobre el uso de las redes sociales como espacios de comunicación en los que nuestros alumnos puedan expresarse en la lengua que están aprendiendo y, lo que es fundamental, que puedan hacerlo en un contexto que encaje con sus intereses personales, con sus gustos y con sus aficiones; que puedan vivir auténticas experiencias de aprendizaje en nuestros cursos, y que mientras las viven puedan “ser, hacer, aprender y disfrutar” (Trujillo, 2014).

7. Referencias bibliográficas

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes

http://www.academia.edu/7137541/Micro_Blogging_on_Twitter_Social_Networking_in_Intermediate_Class_The_Next_Generation_Online_Collaboration_in_Foreign_Language_Learning_Lomicka_L_and_G_Lord_eds._CALICO_Monograph_Series_Volume_8_pp._59_90

Ausubel, D.P., Novack, J.D. y H. Hanesian. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós Ibérica.

Benson, P. (2011). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Londres: Pearson Education.

Benson, P. (2013). Learner Autonomy. TESOL Quarterly 47 (4).

Castells, M. (2005). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red. Madrid: Alianza. Comunicación.

Cheng, H.Y. (2012). Applying Twitter to EFL Reading and Writing in a Taiwanese College Setting. Estados Unidos: Indiana State University Press [en línea]. Disponible en <http://scholars.indstate.edu/handle/10484/4574> [9/10/2015].

Cobo Romaní, C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta? En Piscitelli, A., Adaime, I. Y Binder, I. (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (131-145). Buenos Aires: Ariel Fundación Telefónica.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE [en línea] Disponible en <http://cvc.cervantes.es/> [30/12/2015].

Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. Marcoeles, 19.

Freire, J. (2008). Redes sociales: ¿modelos organizativos o servicios digitales? [en línea]. El Profesional de la Información, 17 (6). Disponible en <http://www.elprofesionalde lainformacion.com/contenidos/2008/noviembre/01.html> [16/11/2015].

González Roberts, W. (2009). Facebook interactions and writing skills of Spanish language students. [en línea]. Minnesota: Concordia College Publications. Disponible en <http://www.digitalhorizonsonline.org/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/cordtheses&CISOPTR=3&filename=4.pdf> [14/8/2013].

González, F.M., Ibáñez, F.C., Casalí, J, López, J.J. y J.D. Novak. (2000). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Hattem, D. (2014). Microblogging Activities: Language Play and tool Transformation. Language Learning&Technology, 18 (2): 151-174.

Herrera, F. (2012). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas [en línea]. Mosaico 28. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/24ed9e92-2c52-4d00-a061-6ece2f21bb89/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf> [14/12/2015].

Herrera, F. y Pujolá, J.T. (2012). Tareas plug&play en el aula de español. Didactilingua. [en línea]. Disponible en: <http://franherrera.com/tareas-plugplay-en-el-aula-de-espanol/> [12/12/2015].

Johnson, D. y R. Johnson. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. Frontiers in Psychology, 5.

McLoughlin, C. y M. Lee. (2008). The three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (1): 10-27.

Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a shared Repertoire. Calico Journal, 28 (2).

Ronfeldt, D. (2007). In search of how societies work. The tribes-the first and forever form [en línea]. RAND Working Papers. Disponible en http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2007/RAND_WR433.pdf [16/ 12/ 2015].

Ruipérez, G., Castrillo, M.D y J.C. García Cabrero. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187.

Schreiber, B. (2015). "I am what I am": Multilingual identity and digital translanguaging. *Language Learning & Technology*, 19(3): 69-87.

Seunghye, J. (2015). Using Facebook to Promote Korean EFL Learners' Intercultural Competence. *Language Learning & Technology*, 19 (3): 38-51.

Sued, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. El proyecto Facebook y la posuniversidad. *Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (59-69)*. Buenos Aires: Ariel Fundación Telefónica.

Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide [en línea]. *First Monday*, 14 (7). Disponible en <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2474/2243> [16/11/2015].

Trujillo, F. (2014). De la provisión de servicios educativos a la creación de experiencias de aprendizaje: notas para un cambio de paradigma en ciernes [en línea]. Fernando Trujillo Web&Blog. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/servicio-experiencia-cambio-paradigma/> [28/12/2015].

Villanueva, M.L., Ruiz-Madrid, M.N. y M.J., Luzón. (2010). Learner autonomy in digital environments: conceptual framework. En *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Williams, M. y R.L., Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Anexo 1

Tareas en el ecosistema FB

<p>Tarea 1</p>	<p>Modelo de input: presentación de los docentes de los grupos y del resto de estudiantes. Producción: preséntate, cuéntanos quién eres, de dónde vienes, cuántos años tienes, dónde estudias y qué te gusta hacer en tu tiempo libre. Interacción: mira las presentaciones de los miembros del grupo y busca cuatro con los que compartas gustos o aficiones. Escríbeles un mensaje para saludarles y comentarles que tenéis cosas en común.</p>
<p>Tarea 2</p>	<p>Modelo de input: Mi verano. Texto de los docentes del grupo y de los propios estudiantes. Producción: ¿Qué has hecho este verano? ¿Has trabajado? ¿Has viajado por Islandia o ido a algún concierto divertido? ¿Has visitado otro país? Cuéntanoslo en tu muro. No olvides acompañar tu texto de un álbum con 4 imágenes o fotos que ilustren tus vacaciones. Interacción: ¿Conoces alguno de los sitios donde han estado tus compañeros? ¿Te gustaría visitarlos? Pues díselo en un comentario al menos a tres de ellos. Interacción en entornos digitales abiertos: ¿Tienes fotos de Islandia? ¿Cuál es tu lugar favorito en la isla? Visita las páginas en Facebook de las agencias de viajes españolas en Islandia (Tierras Polares y Boreal Travel) y compártelas con una pequeña descripción. Serán de gran ayuda para los turistas hispanohablantes que visiten tu país y también podrás mostrar todo lo hermoso que es.</p>
<p>Tarea 3</p>	<p>Modelo de input: mi objeto favorito. www.pinterest.com http://pinterest.com/cadavre/mis-objetos/ Producción: ¿Cuál es tu objeto favorito? ¿Cómo es? ¿Quién te lo regaló o dónde lo compraste? ¿Para qué y cuándo lo usas? ¿Por qué te gusta tanto? descríbelo en un pequeño texto en tu muro y cuelga una fotografía para compartirlo con todos. Interacción: lee los textos de tus compañeros y escribe un comentario en el que incluyas los tres objetos que más te gustan. No olvides etiquetar a tus compañeros. Interacción en espacios digitales abiertos: Ve a Pinterest y comparte la foto de tu objeto con la comunidad de usuarios.</p>
<p>Tarea 4</p>	<p>Modelo de input: La canción del verano. http://www.europafm.com/noticias/actualidad/en-la-red/dani-martin-mika-rihanna-lideran-canciones-mas-populares-este-verano_2013082000163.html Producción: De las canciones del verano que más han sonado en España y que propone Europa FM ¿Cuál te ha gustado más? ¿Cuáles crees que ha sido la canción del verano en Islandia? Escríbelo en el muro y añade la siguiente información: ¿Por qué te gusta tanto? ¿Sobre qué trata la letra de la canción? Interacción: ¿Compartes el mismo gusto musical con alguno de tus compañeros? Si es así, escríbeselo en un comentario.</p>
<p>Tarea 5</p>	<p>Modelo de input: Mi palabra preferida en español. Vídeos de la página http://eldiae.es/palabras-del-espanol/ Producción: graba un pequeño vídeo en el que digas cuál es tu palabra favorita en español y por qué te gusta tanto. Interacción: escoge las 4 opciones que más te hayan gustado. Después elaboraremos una lista con las 10 palabras más votadas. Interacción en entornos digitales abiertos: Publicaremos la lista en la página del grupo de FB de hispanohablantes en Islandia, ellos a su vez votarán la palabra que más les ha gustado de vuestro <i>top 10</i>.</p>

Tarea 6	<p>Modelo de input: ¿Tienes algún súper poder? Imagen de Thomas de Santis “Súper poderes inútiles”.</p> <p>Producción: Inventa un súper poder inútil y explica su uso.</p> <p>Interacción: Vota el súper poder que más te haya gustado. Gana el que reciba más <i>me gusta</i>.</p>
Tarea 7	<p>Modelo de input: Aquellos maravillosos años. Texto creado por los docentes y textos de los propios estudiantes.</p> <p>Producción: Escribe en tu muro un pequeño texto en el que describas cómo eras de pequeño, qué programas de televisión y qué música te gustaban, qué deportes practicabas etc. Después envía por FB un mensaje a tu profesora con una foto de aquella época; ella las colgará en un álbum bajo el título de la tarea.</p> <p>Interacción: Ve al álbum y haz hipótesis sobre quién es quién en cada una de las fotografías. ¿Puedes reconocer a todos tus compañeros?</p>
Tarea 8	<p>Modelo de input: El cuestionario. Mediante la herramienta que ofrece FB para la creación de cuestionarios, con ayuda del profesor crearemos en clase uno para conocer mejor a nuestros compañeros. ¿Cuál es su comida favorita? ¿Y la que menos les gusta? ¿Tienen un número de la suerte? ¿Algún piercing o tatuaje? Si es así ¿dónde? ¿Cómo es su chico/chica ideal? ¿su signo del zodiaco? ¿Y su estación del año favorita? Estas son algunas de las preguntas que podéis incluir en vuestro cuestionario.</p> <p>Producción: Responde a las preguntas.</p> <p>Interacción: Busca al menos a 4 personas con las que tengas diversos puntos en común.</p>
Tarea 9	<p>Modelo de input: nuestra ciudad y nuestros lugares favoritos. Una ruta con <i>Woices</i>. www.woices.com</p> <p>Producción: en grupos de tres, vais a elaborar una guía en la que describáis vuestra ciudad y los lugares más importantes y que más os gustan.</p> <p>Interacción: después de ver los vídeos, escoge: 1. La ruta más interesante. 2. La ruta más divertida. 3. La ruta más original.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: compártelo en la comunidad <i>Woices</i>.</p>
Tarea 10	<p>Modelo de input: mi barrio y mi escuela. Los vídeos creados por los propios estudiantes. La canción y el vídeo del grupo Amparanoia “En la ciudad” http://www.youtube.com/watch?v=GTM1L41NpA8</p> <p>Producción: con un grupo de tres compañeros graba un vídeo de unos 4 minutos de duración en el que describas y muestres tu barrio, tu escuela y la ciudad donde vives.</p> <p>Interacción: ¿te han gustado los vídeos? ¿has aprendido cosas nuevas? pues díselo.</p>
Tarea 11	<p>Crea tu propia historia o cómic con <i>chogger.com</i> Cómics creados por usuarios de todo el mundo.</p> <p>Producción: crea una historia de amor o de misterio o incluso sobre vampiros, lo importante es que con tu compañero/a escogáis un tema que os guste a los dos.</p> <p>Interacción: después de ver los vídeos, escoge: 1. El cómic más divertido. 2. El cómic más original. 3. El cómic más dramático y publica tu lista de preferencias en tu muro.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: comparte tu cómic con la comunidad de usuarios de <i>Chogger</i>.</p>
Tarea 12	<p>Modelo de input: Tradiciones navideñas de países de habla hispana. Páginas web con información: España http://www.viajejet.com/navidad-en-espana-costumbres-y-tradiciones/ Argentina http://www.navidadlatina.com/argentina/ Méjico http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=126017 Colombia http://www.colombia.travel/es/turista-internacional/actividad/atracciones-turisticas-recomendadas-informes-especiales/navidad-en-colombia</p> <p>Producción: Lee los anteriores textos y busca qué tradiciones son diferentes en Islandia y cuáles son iguales a las de tu país ¿Qué palabras nuevas has aprendido?</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: comunícate en español con los hispanohablantes de FB de las asociaciones de españoles en Islandia qué tradiciones de su país siguen manteniendo en Islandia y qué costumbres islandesas han adoptado.</p>

Análisis de la *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612): La enseñanza de la poesía en el aula E/LE

Javier Julián Enríquez
Universidad Politécnica de Valencia, España
Máster Universitario en Lenguas y Tecnología (DLA, 2014)
Correo electrónico: 963375372@telefonica.net



Javier Julián Enríquez, como titulado de Máster, ha realizado varios proyectos de investigación (USA):

- *Effective approaches to learning a second or foreign language.*
- *Pragmatic and Communicative approaches to language teaching.*

Actualmente vive en Valencia (España), donde ha cursado estudios de Máster Universitario en Lenguas y Tecnología, Universidad Politécnica, enfocado a la enseñanza de la literatura y poesía en el aula E/LE, con el siguiente proyecto:

- *Integración de la literatura y poesía en el aula ELE: Análisis de la Fábula de Polifemo y Galatea (Góngora).*

En cuanto a la metodología de este estudio respecta, mediante una propuesta didáctica, es preciso señalar que ha sido puesta en práctica de forma similar en la clase de Metodología, Enfoques, y Técnicas Activas (Máster DLA, 2013-2014).

Resumen (español)

Esta unidad didáctica está dirigida a alumnos del nivel avanzado C2 o estudiantes de E/LE de filología española, conforme a la descripción del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER). Se centra en el análisis de los aspectos más característicos de la poesía de Góngora con obras como la *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612), que supone una de las más admirables producciones de la literatura clásica occidental y cumbre de la poesía barroca. Con ello, se pretende llevar al marco del aula técnicas y enfoques activos mediante los cuales el alumno puede adquirir una

práctica determinada que promueva notablemente su aprendizaje. Se trata de una metodología que sirve como eje vertebrador y motivador en la enseñanza de la literatura y poesía en E/LE, puesto que el alumno se convierte en protagonista activo de su aprendizaje con la asignación de tareas continuas de recepción y creación; con las que se pretende formar al alumno para que sepa establecer su lectura personal, o sea, su interpretación y valoración de esta obra literaria.

Abstract (English)

This didactic unit is aimed at students of advanced level C2 or students, who are studying Spanish philology, according to the description of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It focuses on the analysis of the most characteristic aspects of the poetry of Góngora with literary works such as the *Fable of Polyphemus and Galatea* (1612), which is one of the most remarkable productions of Western classical literature and important books of baroque poetry. With this proposal, we aim to bring to the setting of classroom some techniques and active approaches, through which students can acquire a particular practice that promotes their learning significantly. This methodology serves as a unifying core, which motivates teaching of literature and poetry in Teaching Spanish as a Foreign Language (E/LE), since students become active protagonists of their learning with continuous tasks of reception and creation, thus enabling them to establish personal reading, and their interpretation and assessment of this literary work.

Palabras clave

(MCER), E/LE, poesía barroca, Góngora, técnicas y enfoques activos, eje vertebrador y motivador, lectura personal, interpretación, valoración.

Keywords

(CEFR), (E/LE), baroque poetry, Góngora, techniques and active approaches, unifying core, motivation, personal reading, interpretation, assessment.

Desarrollo y metodología

El objetivo principal de este trabajo es el acercamiento a los alumnos del nivel avanzado C2 o estudiantes de E/LE de filología española, conforme a la descripción del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas, los aspectos más característicos de la *Fábula de Polifemo y Galatea* de Góngora; considerada una de las más admirables producciones de la literatura clásica occidental y cumbre de la poesía barroca española. Para ello, el trabajo del vocabulario y las tareas de comprensión de la lectura de la cuarta estrofa constituyen la vía para la consecución de dicho objetivo.

La aplicación de la técnica del puzzle, como metodología empleada, pertenece a una de las diversas técnicas y enfoques activos mediante los cuales el alumno puede adquirir una práctica determinada que promueva notablemente su aprendizaje. Se trata de una metodología que sirve como eje vertebrador y motivador en la enseñanza de la literatura y poesía en E/LE, puesto que el alumno se convierte en protagonista activo de su aprendizaje con la asignación de tareas continuas de recepción y creación.

Las fases, en que se desarrolla el aprendizaje cooperativo mediante la técnica del puzzle, se estructuran de la siguiente forma:

En una primera fase, el profesor forma grupos de 3 o 5 alumnos, se designa un responsable, el tema a tratar se divide en segmentos, y se le asigna uno a cada miembro del grupo y se responsabilizan de su ejecución, los compañeros no pueden tener acceso a las tareas de los otros. Se limita el tiempo de lectura, de forma que puedan familiarizarse con el tema. No hace falta memorizarlo:



Figura 1. Primera fase (fuente: Andreu y Labrador, 2010)

En una segunda fase, se reúnen con los alumnos de los otros grupos que están realizando la misma tarea, de esta forma se constituye el grupo de expertos, discuten sobre los puntos principales, estructuran el trabajo y preparan una presentación:

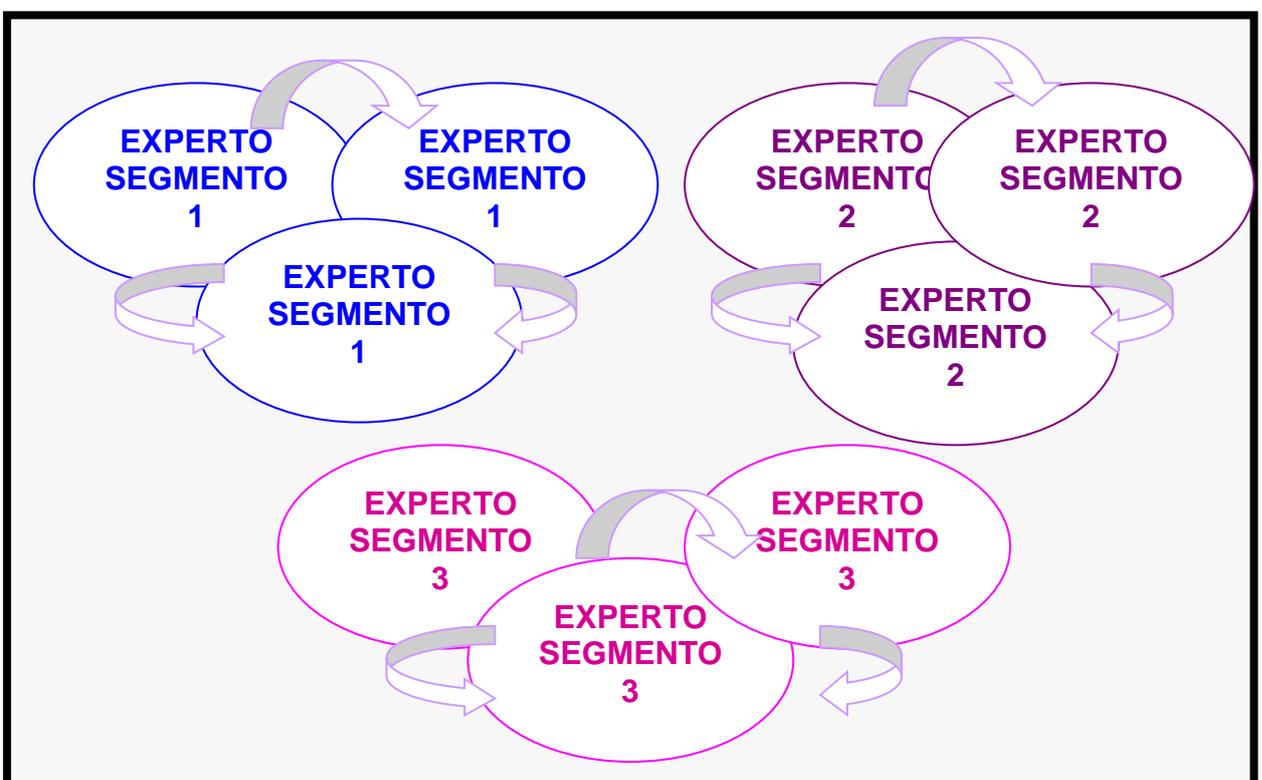


Figura 2. Segunda fase (fuente: Andreu y Labrador, 2010)

Finalmente, en una tercera fase, los alumnos regresan al grupo original, presentan y explican su segmento del tema:

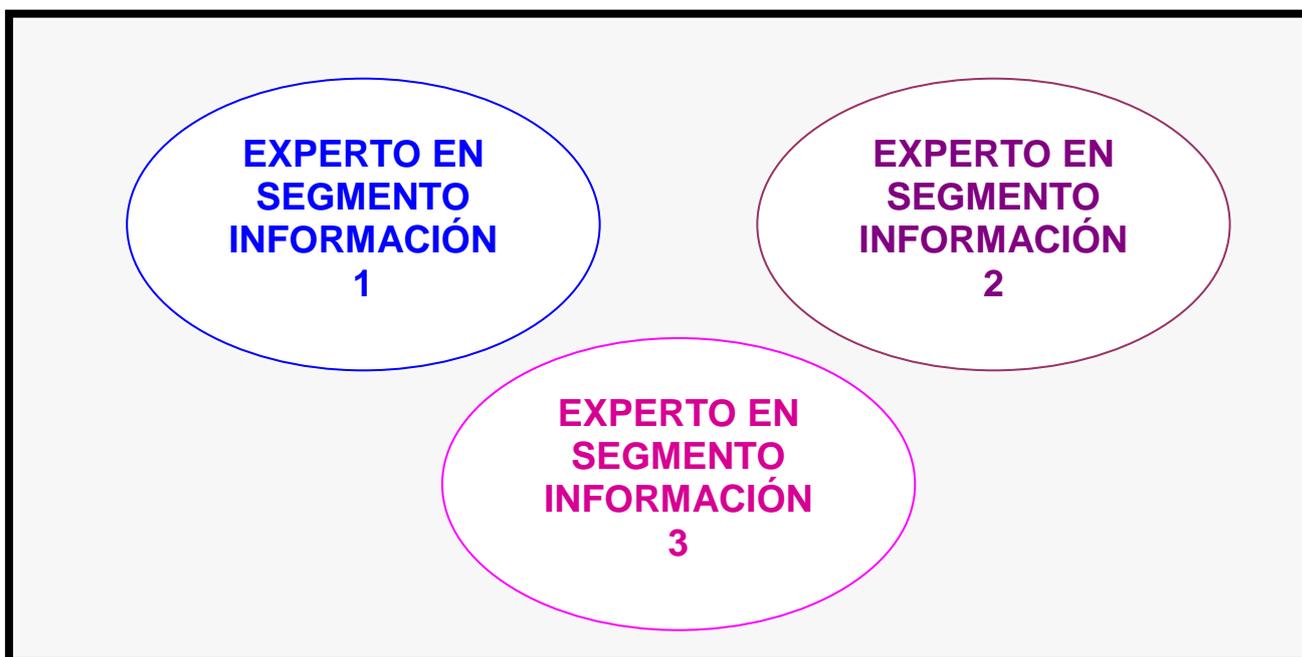


Figura 3. Tercera fase (fuente: Andreu y Labrador, 2010)

Mientras dura todo el proceso, el profesor realiza una función de observador y supervisor del proceso. El líder debe resolver los problemas que surjan, es conveniente que cada líder de grupo reciba algún tipo de información sobre la manera de interceder, hasta que éste sea capaz de realizar su tarea más eficazmente. El profesor solo intervendrá si se solicita su ayuda.

En definitiva, mediante la aplicación de técnicas y enfoques activos como metodología vertebradora, la competencia literaria y lectora como conocimiento unidireccional se transforma en conocimiento transversal y más significativo. Véase la siguiente figura al respecto:



Figura 4. Aprendizaje significativo (fuente: García-Carbonell y Andreu. Material de clase impartido por García-Carbonell y Andreu, Máster DLA, 2014).

Por consiguiente, presentamos el siguiente proceso para el presente trabajo que pasamos a detallar:

- a) **Obtener información sobre Góngora.** El producto de esta fase es el documento base que facilita las tareas posteriores, pero, ¿qué pasos se dan para obtenerlo? Aquí se proporciona a los alumnos recursos para poder fabricar ese documento base (fichas para completar, indicarles qué información hay que buscar, etc.); se trata de marcar los pasos que hay que dar y especificar con qué dinámicas y qué recursos se realiza cada uno de ellos. Estos pasos tienen que estar relacionados con los siguientes, es decir, además de información sobre la biografía y el contexto histórico de Góngora, es preciso hacer alguna referencia a su estilo literario: tipo de métrica, temas que trata, léxico que utiliza... Se trata de ir introduciendo información que después puedan utilizar para el análisis del poema.
- b) **Se analizan los versos de la cuarta estrofa.** Este epígrafe constituye el grueso de la actividad que habría que explicar con mucho detalle. Hay que decidir qué aspectos vamos a analizar del poema (métrica, léxico, tema que trata, alguna figura literaria...), que serían aquellos sobre los que hemos obtenido información anteriormente en el paso anterior.
- c) **Pasar a la producción.** En este epígrafe es preciso guiar a los alumnos en la producción con varias dinámicas y materiales: elegir

un tema; seleccionar un léxico, utilizar alguna de las figuras literarias que se hayan trabajado en el bloque anterior, mostrar más modelos y pasar a escribir.

Pasos de la actividad:

- a) **Obtener información sobre Góngora.** El producto de esta fase es el documento base, por lo que se suministrará a los alumnos el modelo y los recursos para poder fabricar dicho documento. En este caso, se utilizará como fuente una de las páginas de internet más importantes sobre el autor objeto de estudio que existen en la actualidad: [gongora-poetauniversal - Paseo gongorino por Córdoba](http://gongora-poetauniversal.com), que contiene información muy relevante. Los pasos que se deben seguir para su obtención van ligados a la técnica del puzzle.

Las fases, en que se desarrolla el aprendizaje cooperativo mediante la técnica del puzzle, se estructuran de la siguiente forma:

En una primera fase, dependiendo del número de alumnos, que en nuestro caso es una clase compuesta por veintitrés, el profesor forma grupos de 3 o 5 alumnos, se designa un responsable, el tema a tratar se divide en segmentos, y se le asigna uno a cada miembro del grupo y se responsabilizan de su ejecución; los compañeros no pueden tener acceso a las tareas de los otros.

Se limita el tiempo de lectura, de forma que puedan familiarizarse con el tema. (Duración de esta fase: 45 minutos).



Luis de Góngora y Argote (1561-1627)

Primer segmento, biografía del autor:

<http://gongora-poetauniversal.wikispaces.com/El+autor>

¹ Imagen obtenida de: <http://www.fotosimagenes.org/luis-de-gongora>

Góngora nació un 11 de julio en la Córdoba de 1561... Su infancia y adolescencia transcurrieron en la Córdoba barroca [...]

Segundo segmento, su contexto histórico:

<http://gongora-poetauniversal.wikispaces.com/G%C3%B3ngora+y+su+tiempo>

Al comenzar el siglo XVII, España sigue siendo la primera potencia de Europa. Es en este siglo cuando se inicia el proceso de descomposición interna que culminará con la pérdida de la hegemonía española... Sin embargo, el desmoronamiento económico no tiene paralelismo en el mundo artístico. Estos primeros años del siglo XVII, como ya había sucedido en el siglo anterior, producen figuras de gran talla. Se habla de ambos períodos con la denominación de Siglo de Oro de la literatura y de las artes plásticas españolas [...]

Tercer segmento, su estilo:

<http://gongora-poetauniversal.wikispaces.com/Estilo+po%C3%A9tico>

[...] Continuando con la tradición culta italianizante, utiliza el **hipérbaton**, que supone la alteración del orden normal de las palabras, del que Góngora es todo un maestro. Este instrumento es el que permite dar una mayor intensidad sonora a su lengua poética, consiguiendo un **efecto colorista y musical**... A ello contribuye **la sintaxis**; destaca por sus periodos largos, debido a la proliferación de complementos circunstanciales y de oraciones subordinadas, que incluyendo otros recursos, como la **metáfora**, y la **adjetivación matizada**, origina realidades inusuales y sorprendentes. Ejemplos de ello los podemos ver en los siguientes versos: "*Era del año la estación florida*" (*la primavera*)... Todo el arte de Góngora consiste en un doble juego: esquivar todos los elementos de la realidad cotidiana, para sustituirlos por otros que correspondan a realidades distintas del mundo físico y que solo podemos deducir por intuición.

Esto es lo que llamamos **metáfora** y en Góngora, aunque muchas veces vemos la metáfora renacentista, cada vez más va forzando la distancia entre los diversos términos y el resultado es asociaciones insospechadas. A partir de 1600 incrementa el uso de la metáfora y

en *Soledades* consigue un lenguaje metafórico pleno, reforzado por el empleo de hipérbolos. Ejemplos de **metáforas** y de **hipérbolos** podemos ver en: "*Tu cabello,/ oro bruñado al sol relumbra en vano*" (el oro bruñado no puede rivalizar con su cabello, lo que sugiere un cabello brillante y rubio) [...]

Cuarto segmento, argumento y estructura de su obra la *Fábula de Polifemo y Galatea*:

<http://www.uv.es/ivorra/Gongora/Polifemo/argumento.htm>

La fábula de Polifemo y Galatea ha servido de argumento a numerosos poemas antiguos y modernos. La fuente principal de Góngora es la versión que Ovidio incluye en sus *Metamorfosis*, un poema en 15 libros en el que se narran unas 250 historias. La de Polifemo comprende los versos 13.750 - 13.897. Es interesante comparar la versión de Ovidio con la de Góngora para comprender a través de las diferencias el sentido que Góngora quiso dar a la suya.

Para Ovidio la historia es simple: La acción transcurre en Sicilia. Allí vive el cíclope Polifemo, un gigante monstruoso y cruel con un solo ojo, que se enamora de la ninfa Galatea, la cual a su vez está enamorada de un joven pastor llamado Acis. La historia está narrada por boca de Galatea, quien explica cómo el gigante se subió a lo alto de una roca con una especie de flauta hecha con cien cañas y empezó a cantarle ofreciéndose como su esposo entre halagos, promesas y regalos. Al no ser correspondido corrió a buscar a los dos amantes y arrojó una gran roca sobre Acis. La ninfa pidió ayuda a los dioses y éstos transformaron en agua la sangre que manaba de la roca. Acis quedó así convertido en un río. ..

Un final no muy heroico. Respecto a Galatea, es un personaje convencional: comienza llorando al pensar en Acis y luego cuenta fríamente la historia, sin más. El único carácter desarrollado es el de Polifemo, pero de él no se destaca su crueldad, sino su ignorancia y su torpeza como enamorado.

Góngora introduce cambios esenciales que convierten en drama la ironía de Ovidio. En primer lugar relata la forma en que Acis y Galatea se enamoran (cosa que Ovidio da por hecha). Esto hace que Polifemo no conozca desde el principio este amor, y es precisamente la furia que le invade al descubrirlo lo que le lleva a lapidar a Acis. Otro cambio argumental es que Polifemo no busca deliberadamente a los amantes

(pues desconoce su idilio), sino que es una fatídica casualidad lo que los delata: el gigante tira unas piedras para ahuyentar a unas cabras que estropeaban sus vides y algunas de ellas llegan al escondite de Acis y Galatea, los cuales, al creerse descubiertos, salen corriendo y se desencadena así el desenlace [...]

Quinto segmento, lectura de la cuarta estrofa perteneciente a la *Fábula de Polifemo y Galatea*:

<http://www.uv.es/~ivorra/Gongora/Polifemo/04.htm>

Donde, espumoso, el mar siciliano
 el pie argenta de plata al Lilibeo
 (bóveda de las fraguas de Vulcano
 o tumba de los huesos de Tifeo),
 pálidas señas, cenizoso, un llano,
 - cuando no del sacrílego deseo -
 del duro oficio da. Allí una alta roca
 mordaza es a una gruta de su boca.

Prosificación: Donde el mar siciliano, espumoso, argenta de plata el pie al Lilibeo (bóveda de las fraguas de Vulcano o tumba de los huesos de Tifeo), un llano da, cenizoso, pálidas señas del duro oficio, cuando no del sacrílego deseo. Allí una alta roca es mordaza de su boca a una gruta.

Notas: En el extremo occidental de la isla de Sicilia hay un promontorio llamado Lilibeo. Más hacia el este se alza el Etna. Hay varias leyendas mitológicas que pretenden explicar la actividad volcánica del Etna. Según una de ellas, el volcán era la chimenea de la fragua de Vulcano, situada bajo la isla. Vulcano forjaba en su fragua los rayos que lanzaba Júpiter durante las tormentas. Según otra leyenda, antes de que el hombre poblara la Tierra ésta la habitaban los gigantes, que trataron de escalar el monte Olimpo, la morada de los dioses, para dominarlo también, pero fueron aniquilados. Uno de ellos, Tifeo, fue sepultado vivo por una gran roca que le lanzó Júpiter, roca que se convirtió en la isla de Sicilia y el Etna era el respiradero por donde el gigante exhalaba su aliento.

Observaciones: La expresión A cuando no B equivale a A si no B, o más simplemente a A o B. El llano, con sus cenizas, da muestras de la actividad del Etna, es decir, señas del duro oficio (el oficio de herrero de Vulcano) o del sacrílego deseo (que tuvieron Tifeo y los demás gigantes de invadir el Olimpo).

Pálidas puede entenderse como débiles (pálidas señas = débiles indicios) o bien como lúgubres, pues en la literatura latina es habitual calificar a

la muerte como pálida. Así, pálidas señas = señales de muerte. La expresión A es B a C significa A le sirve a C como B. Esto es habitual en castellano cuando B es un adjetivo (La roca es útil a Juan), pero Góngora la emplea habitualmente con sustantivos (La roca es mesa a Juan = le sirve como mesa a Juan.) Así, los últimos versos significan que una roca hace de mordaza a la boca de una gruta (es decir, la cierra).

Comentarios:

La narración comienza con una colorida descripción del escenario:

Donde, espumoso, el mar siciliano
el pie argenta de plata al Lilibeo

El mar azul se vuelve plateado por la espuma de las olas que rompen al pie del Lilibeo. Sintácticamente, los versos son llanos: no hay un hipérbaton forzado en el primero, ya que no hay que entender "el espumoso mar siciliano", pues lo que dice es que el mar siciliano argenta espumoso el pie al Lilibeo (espumoso = con su espuma)... Etimológicamente, argentar es platear, por lo que argenta de plata puede parecer un pleonasma. No lo es, pues en la época de Góngora argentar se usaba con el sentido general de dar brillo de oro o plata, especialmente a determinados calzados, lo que hace necesaria la precisión "de plata" y hace todavía más oportuna la expresión "argenta de plata el pie"...

A continuación nos encontramos con

(bóveda de las fraguas de Vulcano
o tumba de los huesos de Tifeo)...

Además, las dos referencias aluden al Etna, y los versos siguientes refuerzan esta alusión:

pálidas señas, cenizoso, un llano,
- cuando no del sacrílego deseo -
del duro oficio da.

Ahora estamos en un lúgubre llano en las cercanías del Etna. Una vez más, no debemos ver un hipérbaton en cenizoso un llano, pues, como en el primer verso, hay que entender que el llano da, cenizoso, (= con las cenizas que lo cubren) señas pálidas del duro oficio. Aquí tenemos un ejemplo de correlación: Góngora propone dos explicaciones alternativas de la actividad del Etna y, en correlación con ellas, da dos interpretaciones de por qué hay cenizas en el llano (son señas del duro oficio si pensamos que el Etna es la chimenea de las fraguas de Vulcano, o señas de la historia de Tifeo, si creemos que Sicilia es la tumba de Tifeo)...

Si esta estrofa fuera una película, estaríamos ante un lento zoom: primero el mar, luego el Lilibeo, luego el Etna, luego el llano, luego la cueva.

Este zoom continúa en la estrofa siguiente, que nos llevará hasta el interior de la cueva.

En una segunda fase, se reúnen con los alumnos de los otros grupos que están realizando la misma tarea, de esta forma se constituye el grupo de expertos, discuten sobre los puntos principales, estructuran el trabajo y preparan una presentación. Es decir, con la información obtenida se lleva al grupo de expertos para su cotejo y mejora. De esta actividad se obtiene el documento base para explicar a los componentes del grupo original. Un ejemplo obtenido de esta actividad:

Góngora, con su obra *Soledades* (1613), se convierte en el poeta más importante de la poesía barroca y del siglo de Oro en la España de principios del siglo XVII. Posteriormente, se convirtió en el poeta más influyente en lengua española [...]

Finalmente, en una tercera fase, los alumnos regresan al grupo original, presentan y explican su segmento del tema.

Mientras dura todo el proceso, el profesor realiza una función de observador y supervisor del proceso. El líder debe resolver los problemas que surjan, es conveniente que cada líder de grupo reciba algún tipo de formación sobre la manera de interceder, hasta que éste sea capaz de realizar su tarea más eficazmente. El profesor solo intervendrá si se solicita su ayuda.

b) **Análisis de los versos de la cuarta estrofa.** (Duración de esta fase: 40 minutos). Este epígrafe constituye el grueso de la actividad que hay que explicar con mucho detalle. Se analizan aspectos del poema (léxico, métrica, tema que trata, alguna figura literaria...), que son aquellos sobre los que hemos obtenido información anteriormente en el paso anterior. Para mostrar estos términos, se recurre a la clase explicativa en la cual el profesor define, precisa y presenta ejemplos de los diferentes conceptos.

Léxico. Los alumnos deben rellenar los siguientes vacíos de información:

Promontorio (Lilibeo)	<i>Altura considerable de tierra que avanza dentro del mar</i>
Vulcano	<i>Dios del fuego</i>
Volcán (Etna)	<i>Abertura en la tierra, y más comúnmente en una montaña, por donde salen de tiempo en tiempo humo, llamas</i>
Sacrílego	<i>Lesión o profanación de cosa, persona o lugar sagrados</i>
Gruta	<i>Caverna natural o artificial</i>
Una alta roca mordaza es de su boca a una gruta	<i>Una alta roca cierra la entrada a la cueva</i>
Argentar de plata	<i>Hacer que el mar se vuelva plateado</i>

Descripción del **Mar** y **Lilibeo**:

El mar siciliano, espumoso, argenta de plata el pie al Lilibeo (*se vuelve plateado por la espuma de las olas que chocan contra las rocas del Lilibeo*).

Descripción del **Etna** y **llano** de la isla de Sicilia:

En el llano de la isla de Sicilia hay cenizas, o bien porque son señas del duro oficio en caso de que el volcán Etna sea (*la chimenea de las fraguas de Vulcano*), o bien porque son señas de la tumba del gigante Tifeo en caso de que el volcán Etna sea (*el respiradero por donde el gigante exhalaba su aliento*).

Descripción de la **cueva**:

Una alta roca es mordaza de su boca a una gruta (*Una alta roca cierra la entrada a la cueva*).

Descripción **correlativa**: (*Mar-Lilibeo-Etna- llano- cueva*).

Métrica:

El poema la *Fábula de Polifemo y Galatea* está escrito en octavas reales, estrofas compuestas por ocho versos endecasílabos; de los cuales, los seis primeros riman ABABAB, y los dos últimos forman un pareado CC.

Tema que trata:

La *Fábula de Polifemo y Galatea* narra los amores entre un cíclope, de aspecto deforme, y la ninfa Galatea, joven y hermosa.

Figuras literarias empleadas:

Hipérbaton (alteración del orden lógico de las palabras):

Pálidas señas, cenizoso, un llano...del oficio duro da-*Un llano, cenizoso... da pálidas señas del oficio duro*

Metonimia (sustitución de un término por otro que presenta con el primero una relación de contigüidad espacial, temporal o causal):

Mordaza a la boca de una gruta-*mordaza por mecanismo que cierra la entrada de la gruta*

Metaforización del símbolo (Góngora metaforiza el símbolo como una de las características principales de su estilo):

La actividad volcánica del Etna (plano real)- *bóveda de las fraguas de Vulcano o tumba de los huesos de Tifeo* (planos evocados)
Señales de muerte (plano real)-*pálidas señas* (plano evocado)

c) **Fase de producción.** (Duración de esta fase: 35 minutos).

Tema:

Escribir un texto poético: “Tifeo el naufrago”

Muestra de más modelos conforme al léxico y figuras literarias estudiadas y analizadas en el bloque anterior. Por tanto, esta última

actividad, guiada por el profesor, como actividad de creación, tiene como objetivo que los alumnos creen algunos versos a partir de los que parecen versos significativos:

Donde, espumoso, el mar siciliano

 el pie argenta de plata al Lilibeo

 (bóveda de las fraguas de Vulcano
 o tumba de los huesos de Tifeo),

 pálidas señas, cenizoso, un llano,
 - cuando no del sacrílego deseo –

 del duro oficio da. Allí una alta roca

 mordaza es a una gruta de su boca.

Estrofas sugeridas por el profesor:

Donde, espumoso, el mar siciliano
Donde el mar siciliano, espumoso,
 el pie argenta de plata al Lilibeo
que se vuelve plateado
al borde del Lilibeo (promontorio),
 (bóveda de las fraguas de Vulcano
 o tumba de los huesos de Tifeo),
que se convierte en bóveda
de las fraguas de Vulcano
o en tumba de los huesos de Tifeo,
 pálidas señas, cenizoso, un llano,
 - cuando no del sacrílego deseo –
un llano cenizoso
pálidas señas de muerte da,
 Allí una alta roca
 mordaza es a una gruta de su boca
y donde una roca
cierra la entrada
a una cueva.

Escritura:

El siguiente texto poético final es el que han escrito los alumnos. Se les indica a los mismos que no hace falta que la rima sea rigurosa.

“Tifeo el náufrago”
 Tifeo el náufrago en la isla de Sicilia
 medita su soledad:
*¡Sé como el mar siciliano
 que, espumoso, de plata dorado,
 rompiendo contra las rocas del Lilibeo,
 encuentra fuerzas
 para volver a empezar!*
 Que el cenizoso llano,
 que pálidas señas
 de muerte da,
 se convierta en fácil sendero
 para Tifeo el náufrago,
 cuando Vulcano
 no su ceniza desatada
 al cielo.

Al terminar la unidad didáctica, en la clase del día siguiente, tiene lugar una fase de reflexión, evaluación, y puesta en común de todo lo realizado con el fin de aprender de la experiencia; cuyo fin es consolidar, mejorar todo lo aprendido. A este respecto, el profesor deberá dar *feedback* formativo, como tipo de evaluación formativa, para ayudar al alumno a pensar, mejorar y aprender. (Duración de la puesta en común y debate: 45 minutos).

Asimismo, se utiliza la encuesta² como fuente directa, llevada a cabo a través del Google Drive, para conocer el punto de vista del alumno. Cada uno de los ítems está formado por tres preguntas cerradas y una abierta que nos permitirá obtener datos cualitativos y cuantitativos sobre la utilidad y satisfacción; dicha encuesta se realiza on line por su acceso rápido e individual en cualquier momento.

² Véase anexos

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2012). “Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández.” *IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782.
 [Fecha de acceso: 28-07-2014].
- Adrian, D. (1988). *Teach English (A training course for teachers)*. Cambridge University Press.
- Aldrich, M. C. (1999). “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”. In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 59-64.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf. [Fecha de acceso: 15-07-2014].
- Alonso, D. (1961). “El polifemo”, poema barroco por Dámaso Alonso. *Atenea* (Concepción), (500). II Sem. 2009, 231-249.
http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n500/art_19.pdf. [Fecha de acceso: 09-04-2014].
- Álvarez Valadés, J. (2003). “Un ejemplo de explotación didáctica de la poesía de Gloria Fuertes en la clase de ELE”. *Frecuencia L, Revista de didáctica español lengua extranjera*, editorial Edinumen, nº 23, 26-33.

- Andreu, M.A; García-Carbonell, A. y Watts, F. (2012). “Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa”. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Material de clase impartido por Andreu y García-Carbonell (Máster DLA, 2014), 301-323.
- Andreu, M.A. y Labrador, M.J. (2010). “Técnica del puzle de Aronson implementada con recursos electrónicos”. Files of the ninth International Conference of the European Association of languages for Specific Purposes. Hamburg. Germany.
- Aragón Plaza, P.J. (2009). “Poesía de hoy para las clases de ELE”. *II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09 Sofía, junio de 2009*, 49-66.
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf>. [Fecha de acceso: 29-07-2014].
- Aronson, E. (2014). “Jigsaw Classroom”.
<http://www.jigsaw.org/>. [Fecha de acceso: 26-05-2014].
- Arrieta, J.Á.A. (2001). “Góngora y Quevedo a la luz de la metáfora y del símbolo”. In *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, 150-160.
http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/05/aiso_5_017.pdf. Fecha de acceso: 10-04-2014].
- Ausubel, D. (1983). “Teoría del aprendizaje significativo”. Fascículos de *CEIF*.
http://www.ipprojazz.cl/intranet_profesor/subir_archivo/archivos_subidos/Aprendizaje_significativo.pdf. [Fecha de acceso: 21-07-2014].

- Baretta, D. (2006). “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE”. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (7).
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df. [Fecha de acceso: 09-04-2014].
- Barros Lorenzo, R. (2008). “El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE”. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Sofía, abril de 2008*, 207-212.
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejerias-exteriores/bulgaria>. [Fecha de acceso: 17-04-2014].
- Caballero Bonald, J.M. (2005). “Soledades y otros poemas”. *EL PAÍS*, clásicos populares, domingo 6 de marzo de 2005.
http://elpais.com/diario/2005/03/06/cultura/1110063604_850215.html. [Fecha de acceso: 05-05-2014].
- Cabré, M.T. (2002) “Análisis textual, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción”. A: Alcina Caudet, A. y S. Gamero Pérez (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicaciones de la Unversitat Jaume I, 87-105.
<http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca02ana.pdf>. [Fecha de acceso: 10-04-2014].
- Colomer, T. (1996): “La evolución de la enseñanza literaria”. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza.
<http://gretel.cat/sites/default/files/fitxers/documents/evolucionliteraria.pdf>. [Fecha de acceso: 02-05-2014].

- Cruzata Martínez, A. (2007). “La Competencia Literaria: Percepción y producción Crítica de textos literarios”. *Revista La Cantuta*. Universidad La Cantuta. Lima, Perú.
- Estaire, S. (2004). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. *Apuntes MEELE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/25786/mod_page/content/1/docs/tareas_Sheila.pdf. [Fecha de acceso: 22-07-2014].
- Estaire, S. (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1).
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811. [Fecha de acceso: 22-07-2014].
- Fernández Silva, C. (2006). “La cadena de palabras”. *DidactiRed, Gestión de clase*, Instituto Cervantes-Ediciones SM, 20-21.
- Ferrer Plaza, C. (2009). “Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas”. 5ª Edición del encuentro brasileño de profesores de español. *MarcoELE: Revista de didáctica*.
http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf. [Fecha de acceso: 10-04-2014].
- García-Carbonell, A. y Andreu, M.A. (2014). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook*. Greenblat, 1988. Newbury Park, CA: Sage. Material de clase traducido por García-Carbonell y Andreu (Máster DLA, 2014).
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (1997). *Simulation Now!:= Simulación ¡Ya!: learning through experience: the challenge of change= el aprendizaje a través de la experiencia: el reto del cambio*.

Gómez, S.M. y Loebens, J.F. (2009). “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera”. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*, 669-680. Servicio de Publicaciones.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. [Fecha de acceso: 24-05-2014].

Gómez-Gallego, J.C., Gómez-Gallego, M., Gómez-García, J; Palazón-Pérez de los Cobos, A. y Pérez-Cárceles, M.C. (2011). “Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario”. *Bordón* 63 (2), 27-40.

González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid, ed. Cátedra (Grupo Anaya, S.A).

González Rovira, J. (2005). *Soledades y otros poemas de Luís de Góngora*. Diario *El País* clásicos populares, Madrid, ed. Santillana.

Group IEMA. (2012). “Solving Frenches”. *Grupo de Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Activo (Group IEMA)*. Universitat Politècnica de València (UPV), España. Material de clase impartido por García-Carbonell y Andreu (Máster DLA, 2014).

Guastalegnanne, H. (2009). “Juegos Para Trabajar Gramática y Vocabulario en la Clase ELE”. *Marco ELE*, 2-6.
http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf. [Fecha de acceso: 09-04-2014].

- Hayas, K.M. (2006). “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario”. In *actas del I Congreso se Español como lengua Extranjera en Asia-pacífico (CE/LEAP)*, 353-367.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf. [Fecha de acceso: 10-04-2014].
- Labrador, M.J. y Andreu, M.A. (Ed.). (2008). *Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. Universidad Politécnica de Valencia.
<http://www.upv.es/contenidos/EQIN/info/U0553826.pdf>. [Fecha de acceso: 09-04-2014].
- Labrador, M.J. y Morote, P. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 71-84.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>. [Fecha de acceso: 09-04-2014].
- Lauffer, M. y Pineda, U.R. (2010). “Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras”. *Revista EDUMECENTRO*, 2(3), 20-27.
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>. [Fecha de acceso: 21-07-2014].
- Ledo Valcárcel, C.O. (2011). “Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista EUMEDNET. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, N° 28. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Cuba Facultad Humanidades.
<http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>. [Fecha de acceso: 10-04-2014].

Leontaridi, E., Peramos Solert, N. y Ruiz Morales. M. (2008). “Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE”. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía, abril de 2008, 153-164. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejerias>. [Fecha de acceso: 09-04-2014].

Letelier Bruzzone, P. (2009). “La enseñanza de literatura en cursos avanzados de ELE”. Centro Virtual Cervantes, *XX Congreso Internacional de ASELE, el español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas de ASELE*, 1145-1157. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_1145.pdf. [Fecha de acceso: 14-07-2014].

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2001). Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Fecha de acceso: 25-04-2014].

Mcdonough, J & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in English Language Teaching*. Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.

Mendoza Fillola, A. (2008). “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html. [Fecha de acceso: 26-04-2015].

- Muñoz Medrano, M.C. (2008). “El texto literario en la clase de itálofonos: ¿es adecuada la aproximación didáctica interdisciplinar?”. *Frecuencia L, Revista de didáctica español lengua extranjera*, editorial Edinumen, nº 35, 52-54.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nikiforova, O. (2007). “Poesía en clases de español”. Centro Virtual Cervantes, *XLII Congreso Coincidiendo con el 40 aniversario de la fundación del AEPE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_19.pdf. [Fecha de acceso: 15-07-2014].
- Novak, J.D. (1988). “Constructivismo humano: un consenso emergente”. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 213-223.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Traducción de María González Davies. Editorial Edinumen.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge University Press.
- O'Malley, M. J & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Pedraza Jiménez, F.B. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros”. In *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68. http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf. [Fecha de acceso: 09-04-2014].

Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2006). Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid, Volumen 3.

http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/plan_curricular.htm. [Fecha de acceso: 04-06-2014].

Programa ERAGIN. (2010). “Las metodologías activas de enseñanza en el programa ERAGIN”. *ERAGIN (Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza)*, UPV/EUH.

<http://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/eragin>.

<http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/04/eragin.pdf>. [Fecha de acceso: 11-04-2014].

Provencio Garrigós, H. (2005). “El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de ELE con las TIC”, *Revista de didáctica español lengua extranjera*, editorial Edinumen, nº 29, 33-37.

Puig, K. (2002). “La literatura en la clase de ELE, una perspectiva Vygotskyana”. *Frecuencia L, Revista de didáctica español lengua extranjera*, editorial Edinumen, nº 19, 31-34.

Romero, R. y González, J.M. (2011). “Luis de Góngora - Fábula de Polifemo y Galatea Estrofas IV-IX”. *Blog sobre poesía de los profesores Ruth Romero y Juan Manuel González*.

http://alumnonaufrago.blogspot.com.es/2011/01/luis-de-gongora-fabula-de-polifemo-y_9898.html. [Fecha de acceso: 10-04-2014].

Sáez Martínez, B. (2012). “La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China”. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, São Paulo*, 9-144.
<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf>. [Fecha de acceso: 03-06-2014].

Sanz Oberberger, C; Pichardo, F. y Cervero, M.J. (2005). “Mientras por competir con tu cabello”. *DidactiRed*, Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_05/14022005.htm. [Fecha de acceso: 11-06-2014].

Sanz Pastor, M. (2006). “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”. *Enciclopedia del español en el mundo*, Centro Virtual Cervantes, 349-354.
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf. [Fecha de acceso: 16-07-2014].

Sanz Pastor, M. (2006). “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. *Carabela, Madrid*, vol. 59, 5-23.
http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf. [Fecha de acceso: 28-07-2014].

UR, P. (1991). *A Course in Language Teaching (Practice and theory)*. Cambridge University Press.

Enlaces de internet utilizados:

Góngora Poeta Universal: [gongora-poetauniversal - Paseo gongorino por Córdoba](#)

Diccionario de la RAE: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Anexos

Encuesta: evaluación y reflexión entre los alumnos y el profesor sobre el proceso de aprendizaje en esta unidad didáctica

***Obligatorio**

¿Funcionaron bien las actividades? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Qué te ha gustado más de la tarea? *

- Su creatividad
- Su interacción activa y competitiva
- No sé
- Otra respuesta

¿Ha sido apropiada la actividad? *

- Sí
- No
- Depende de las necesidades del alumno
- Otra respuesta

¿Han sido unas tareas interesantes y motivadoras? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Ha sido suficiente la información de entrada mediante los ejercicios propuestos por el profesor? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Han sido las actividades apropiadas para realizar la tarea final? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Se han diseñado las actividades de manera que se facilitara la comunicación en grupos? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Las tareas se han estructurado de una forma gradual (de lo más sencillo a lo más difícil)? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Se han integrado adecuadamente una serie de macrodestrezas de las actividades?
(comprensión lectora, expresión escrita...)*

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

¿Se han integrado correctamente las actividades comunicativas con otras tareas y ejercicios diseñados para proporcionarte un control sobre el sistema lingüístico (léxico y sintaxis)? *

- Sí
- No
- No sé
- Otra respuesta

Respuesta abierta

Comenta cualquier aspecto relacionado con la actividad que has realizado

Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”

María García Cantos
Profesora de lenguas extranjeras
merycantosprof@gmail.com



María García Cantos es especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras. Licenciada en Filología Inglesa (Universidad de Murcia), Máster en Enseñanza del Español e Inglés como Lenguas Extranjeras (Universidad de Alicante), Máster en Formación del Profesorado (Universidad Miguel Hernández de Elche), comunicadora e investigadora docente. Trabajó como profesora de ELE en Alemania, donde también se formó en la lengua alemana. Actualmente es profesora de español, inglés y alemán en España.

Resumen (español)

En los últimos años el cine español ha protagonizado un auge importante en nuestra sociedad. Asimismo el mundo del cortometraje se ha abierto camino erigiéndose como un símbolo de culto que en solo unos minutos es capaz de transportar al espectador a una realidad diferente. El auge actual de los cortometrajes y la multitud de ventajas que estos aportan para aprender una lengua extranjera han supuesto la movilización del profesorado que busca motivar a sus alumnos por medio de materiales reales. Este trabajo propone el visionado y la utilización del cortometraje «Lo siento, te quiero» de la cineasta Leticia Dolera en la clase de ELE (Español como Lengua Extranjera). El objetivo principal es reforzar la comprensión audiovisual y las competencias lingüística y sociocultural mediante la práctica de la gramática, el léxico y, sobre todo, la interacción oral.

Abstract (English)

In the last years Spanish cinema has experienced an important improvement in our society. The short film industry has likewise been raised as a cult object, which is capable of transporting the spectator to a different reality in just a few minutes. The current glory of short films and their wide range of advantages in the learning of a foreign language have involved the mobilisation of those teachers interested in motivating students by means of realia. This article proposes watching the short film «I am sorry, I love you» of the film-maker Leticia Dolera and using it in a SFL lesson (Spanish as Foreign Language). The main aim is to reinforce the audiovisual, linguistic and sociocultural comprehension by means of the practice of the grammar, the lexicon and specially the oral interaction.

Palabras clave

cine, comprensión audiovisual, competencia comunicativa, competencia sociolingüística, componente sociocultural, cooperación, español L2

Keywords

cinema, audiovisual comprehension, communicative competence, sociolinguistic competence, socio cultural component, cooperation, Spanish as second language

Artículo

Esta segunda década del siglo XXI ha sido bautizada por críticos y entendidos en la materia cinematográfica como el *resurgimiento del cine español*, ya que la calidad, excepcionalidad y los récords de taquilla más altos de la historia lo hacen merecedor de tal apelativo. En los últimos años hemos sido testigos de la fuerza con la que han irrumpido algunos de los largometrajes más vistos de la historia del cine español como «Ocho apellidos vascos» (Emilio Martínez-Lázaro, 2014), «Carmina o revienta» (Paco León, 2012) o «La isla mínima» (Alberto Rodríguez, 2014). En este panorama actual de florecimiento, el cine español se halla en un punto álgido en el que cualquiera de sus vertientes es cuidada al detalle. Entre estas vertientes podemos encontrar el sector de los cortometrajes como gran difusor de pequeñas historias cada vez más elaboradas. Estos pequeños filmes, que ya no pasan desapercibidos en nuestro cine, se han convertido en un escaparate maravilloso que muestra al espectador en solo unos minutos un contexto sociocultural, un modo de vida y multitud de comportamientos lingüísticos. Estas características junto a algunas otras mencionadas a continuación convierten al cortometraje en un material óptimo para aprender una lengua extranjera.

Movidos por las demandas de nuestro mundo globalizado, los alumnos de hoy en día son consumidores exigentes de lenguas extranjeras, las cuales utilizarán en su futuro para poder moverse por el mundo de manera práctica. Siendo este el primer objetivo de los alumnos, el primer objetivo de los profesores debería centrarse en satisfacer esta gran necesidad de utilizar la lengua en contextos reales. Recrear situaciones conversacionales reales en el aula puede llegar a ser un trabajo complicado, pero con la llegada de las nuevas tecnologías esta tarea se ve enormemente facilitada. Actualmente se pueden encontrar multitud de documentos audiovisuales en Internet que pueden hacer las veces de “recreadores” de las tan perseguidas situaciones reales a imitar por el alumno en clase. Este sería sin duda el primer motivo para llevar los cortometrajes al aula. Pensemos en el cortometraje como una gran ventana de sensaciones a través de la cual el alumno podrá observar miles de situaciones si le enseñamos a asomarse a ella. Para ello los profesores debemos tener en cuenta como punto de partida que los alumnos extranjeros ven la realidad desde su punto de vista particular, el que va adherido a su visión cultural, y que mostrarles la nuestra forma una parte importante del proceso de enseñanza. Esa realidad está llena de conocimientos socioculturales y sociolingüísticos que el alumno puede apreciar de forma sencilla y concisa a través del cortometraje y aprender así comportamientos vitales para avanzar con éxito en su aprendizaje y producción de la lengua. ¿Cuántos alumnos llegan a niveles altos de la lengua sin conocer cómo comportarse correctamente utilizándola en sociedad? Y lo que es peor, sin entender por qué no llegan a comunicarse con efectividad en la sociedad meta aunque no cometan errores lingüísticos. Si preguntamos a cualquier alumno o profesor, reconocerán este hecho como un obstáculo en el aprendizaje de la lengua. Puesto que el cortometraje es una fuente inagotable de contextos y mensajes imitables a los que los alumnos tendrían difícil acceso por otra vía (Contreras de la Llave, 2007), en

este artículo se le presenta como hilo conductor para intentar solucionar este problema comunicativo en la clase de español como lengua extranjera (a partir de ahora ELE).

Debido a la importancia del aprendizaje sociocultural y a la conciencia activa de los profesores en el tema, en la actualidad podemos encontrar explotaciones didácticas de algunos cortos que, debido a su potente carga didáctica, se han convertido en documentos audiovisuales de referencia para muchos profesores. Podemos destacar algunos como «10 minutos» (Alberto Ruiz Rojo, 2003. En TodoELE), que hace una crítica al abuso de las compañías telefónicas, «Ana y Manuel» (Manuel Calvo, 2004. En marcoELE), que narra una historia de amor entre animales y personas, o «7:35 de la mañana» (Nacho Vigalondo, 2003. En DidactiRed, CVC), que critica el mundo deshumanizado donde vivimos. Como se puede comprobar, la temática de los cortometrajes puede ser muy variada y este es otro de los motivos que lo hacen un material recurrente para llevar al aula de ELE. También es cierto que el cortometraje puede llegar a ser un instrumento motivador. Para ello es importante apelar al factor emocional que el cine suele crear en el espectador y de esta manera el alumno, motivado por este tipo de material, se involucra en el aprendizaje de una manera mucho más activa. Existen muchas teorías que hablan de los filtros afectivos del aprendizaje y casi todas concluyen en que cuanto más motivado esté un alumno, más cantidad de información será capaz de asimilar (Sánchez González y Ferreira, 2012). Por ello, siempre es una buena idea presentar en clase materiales “fuera de lo normal” o que no sigan el patrón convencional de práctica de contenidos.

“...esbozar los rasgos distintivos del audiovisual en la Red, así como las claves de su enseñanza, es un reto que sigue pasando por atender a una pluralidad de factores: ético, estético, técnico, narratológico, emocional e informativo...” (Marfil-Carmona 2014, p. 218).

Además del factor motivacional, nos hallamos ante un material que suele ser dinámico debido a su corta duración y los pocos personajes involucrados en una historia sencilla (Sánchez González y Ferreira, 2012). Estos factores permiten al alumno extranjero focalizar su atención en el contenido audiovisual sin que resulte tediosa la tarea de comprensión. El cortometraje se muestra por tanto como un documento de gran versatilidad didáctica que ofrece al profesor de ELE un amplio abanico de posibilidades para que sus alumnos se empapen de la cultura y lengua española de una manera dinámica y motivadora.

Este artículo tiene como objetivo mostrar una propuesta sobre cómo explotar un cortometraje en el aula de ELE teniendo en cuenta los factores anteriormente mencionados para crear actividades desde un punto de vista motivador y sociocultural.

Explotación didáctica del cortometraje «Lo siento, te quiero»

«Lo siento, te quiero» (2009) es el primer trabajo de la joven actriz Leticia Dolera como directora cinematográfica. En el año 2010 consiguió dejar atónito al público de la convención Fantastic Fest, lo que le garantizó el premio al mejor cortometraje fantástico en dicho festival. El cortometraje narra la historia de amor entre Bárbara (Manuela Vellés) y Toni (Antonio Barroso) desde un punto de vista lleno de fantasía y surrealismo. Bárbara es pescadera y Toni su nuevo empleado que, casualmente, fue al mismo colegio que ella cuando eran niños. Él siempre estuvo enamorado de ella pero temía decírselo. Los niños del colegio se metían mucho con Bárbara porque se había

apuntado a clases de alemán y era definitivamente diferente a los demás. La insultaban y pisoteaban cada día ante la mirada de Toni, quien nunca se atrevió a defenderla e incluso en una ocasión llegó a unirse a estos verdugos por pura vergüenza a imponerse. Desde ese día Toni paga caro su comportamiento, pues carga con una culpabilidad enorme dentro de sí mismo que aparece en el cortometraje en forma de pescado. Precisamente el tipo de animal que Bárbara “trabaja” sobre su mesa en la pescadería. Se trata por tanto de una historia de ficción con un tono de humor ácido que hace reflexionar a los espectadores sobre una realidad que tristemente está de actualidad: El acoso escolar y sus consecuencias en las personas que lo sufren directa o indirectamente.

Para llevar esta historia al aula se propone la visualización del cortometraje en cinco fragmentos entre los cuales se desarrollan diferentes actividades distribuidas en tres apartados: antes, durante y después de la visualización. Para el seguimiento de esta explotación didáctica dichos fragmentos han sido cortados y subtítulos en YouTube (https://www.youtube.com/channel/UCW32_ZmJ9lrWXRWpm_JfJaA) habiendo sido debidamente citada la fuente y los derechos de autor que corresponden únicamente a la dirección y producción del cortometraje. En cuanto a los materiales necesarios para la realización de estas actividades necesitamos disponer de una ficha con las actividades para cada alumno, pizarra, un ordenador con acceso a internet, proyector, altavoces y el archivo de vídeo (los fragmentos se encuentran disponibles en el anteriormente mencionado canal de YouTube o si se quiere, se puede ver el corto completo en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/cortos-cinemad-siento-quiero/631448/>).

Las actividades propuestas a continuación están pensadas para realizarse con alumnos de nivel intermedio (B1 – B2 del MCER) en una sesión de dos horas. La temporización es aproximada y se encuentra junto a la descripción de cada actividad. Estos tiempos pueden modificarse dependiendo de las necesidades de cada grupo. Su eficacia ha sido comprobada en varios grupos de entre nivel B1 y B2 durante el verano de 2015 en la escuela de idiomas Proyecto Español en la ciudad de Alicante. Se aconseja como ideal para llevar esta propuesta a clase el momento en el que los alumnos ya han aprendido y practicado el uso del subjuntivo e indicativo para hacer hipótesis. Después de la práctica del tema, el profesor puede hacer una sesión de cierre proponiendo estas actividades sobre el cortometraje que servirán de repaso y asimilación final. Para motivar a los alumnos se debe intentar que la dinámica de trabajo sea rápida y cambiante para crear un ambiente más distendido y que el alumno no tenga la impresión de discontinuidad en el visionado. Para ello se trabajarán algunas actividades individualmente, otras en parejas y otras con todo el grupo. Esta propuesta permite a los alumnos discutir sobre temas actuales como el amor, el desamor y el acoso escolar al mismo tiempo que les dejamos explorar su capacidad comunicativa. Esto último es muy importante para una exitosa puesta en marcha de las actividades propuestas, ya que estas estimulan la comprensión y expresión oral y serán muy aprovechadas por alumnos que se presten a trabajar estas competencias. Podríamos decir que el principal objetivo de esta explotación didáctica es el desarrollo de la comprensión audiovisual y la interacción oral, aunque no se descuidan otros apartados de la lengua descritos en el MCER como por ejemplo la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión e interacción escrita. Todo ello se lleva a cabo a través de la práctica de la gramática (indicativo y subjuntivo en las estructuras de opinión e hipótesis, nexos en oraciones subordinadas adverbiales, pretérito imperfecto y pretérito indefinido), el léxico (el amor, los productos de la pescadería y el acoso escolar) y las funciones del lenguaje (expresar la

propia opinión, hacer hipótesis, debatir o ser capaz de comprar en una pescadería). Al final, se propone dar pie a un debate sobre el contenido y la propia opinión del cortometraje. El debate es una actividad interesante para comprobar que los alumnos han entendido el profundo significado de este cortometraje y para comprobar que son capaces de tomar diferentes roles y de respetar las opiniones de sus compañeros.

A continuación se describe la propuesta y se detallan las actividades junto a las pertinentes anotaciones para el profesorado.

Antes de la visualización

Actividad 1 (3 minutos)

Anunciamos a los alumnos que en la clase de hoy veremos un cortometraje y que trabajaremos entre todos para conseguir comprenderlo y disfrutarlo. Escribimos el título en la pizarra y preguntamos a los alumnos cuál piensan que es el tema principal del cortometraje. Hacemos una lluvia de ideas con todo el grupo escribiendo sus propuestas en la pizarra. Probablemente nuestros alumnos propongan ideas relacionadas con el campo semántico de los sentimientos:

el amor, el odio, el desamor, las relaciones personales...

Con esta sencilla actividad estamos rompiendo el hielo y dejando a los alumnos que imaginen al mismo tiempo que promovemos la expresión y comprensión oral.

Actividad 1.1 (5 minutos)

A partir del significado de las palabras contenidas en el título comenzamos a hablar sobre el amor y el desamor, que serán probablemente los temas más mencionados en la lluvia de ideas del ejercicio anterior. Podemos hacer conversaciones en parejas y después una puesta en común en gran grupo. Dependiendo de la relación que haya entre nuestros alumnos podemos contar historias personales sobre amor y desamor en pasado y de esta manera aprovechamos para utilizar el imperfecto y el indefinido de una manera espontánea que ayudará a la puesta en práctica de contenidos que ya se conocen. No es necesario que las historias que cuenten sean personales. Les podemos animar a que las inventen o nos cuenten una historia que vieron en una película. Podemos considerar esta actividad como un extra añadido a la actividad anterior, ya que todos los grupos no se prestan a hablar de este tipo de historias. Será siempre el deber del profesor decidir si llevar esta actividad al aula porque piensa que el grupo se prestará, o si, por el contrario, considera que será un momento tenso para ellos. El profesor debe evitar que sucedan situaciones de tensión en la clase, así que es aconsejable que las actividades que apelan directamente al mencionado factor emocional o a lo personal queden reservadas para grupos en los que se consiga crear una atmósfera distendida y no un clima hostil.

Actividad 1.2 (10 minutos)

Los alumnos hacen hipótesis en parejas sobre qué puede significar el título del cortometraje dentro de la historia que se imaginan. Después hacemos una puesta en común en gran grupo. Algunas ideas de los alumnos podrían ser:

*Yo creo que es una declaración de amor
Es probable que sea el principio de una carta*

Seguramente significa que alguien está enamorado

La actividad les impulsa a conversar en parejas y a repasar el indicativo y el subjuntivo para hacer hipótesis. La siguiente tabla les servirá de apoyo para poder exponer sus hipótesis oralmente. Se hará una lectura grupal del cuadro y un breve repaso del uso del indicativo y subjuntivo según el grado de seguridad del hablante.

Para hacer hipótesis...							
ESTOY MUY SEGURO		ESTOY ALGO SEGURO		ESTOY POCO SEGURO		NO ESTOY SEGURO	
Debe (de)...	+ infinitivo	Supongo...	QUE + indicativo	Es probable.. Es posible.. Puede ser...	QUE + subjuntivo	Quizás...	+ indicativo / subjuntivo
Tiene que...		Me imagino.. Seguro...				Tal vez...	
Creo que...	+ indicativo	Estoy seguro de...				Seguramente	+ indicativo
Me parece que ...		Es seguro.. Para mí.. Esto es...	Lo mismo...				
Me temo que..							

Ejemplos: Yo creo **que significa**..., Me parece **que significa**...
 Supongo **que significa**..., Estoy seguro **de que significa**..., Seguramente **significa**...
 Es probable **que signifique**..., Puede ser **que signifique**..., Quizás **significa / signifique**...,

Actividad 2 (5 minutos)

Hablamos sobre el cartel de la película y hacemos hipótesis sobre el título del cortometraje, el lugar de la acción y los personajes que pueden aparecer en él. El profesor dará las siguientes instrucciones:

Viendo el cartel del corto, ¿qué piensas ahora que significa el título?, ¿en qué lugar piensas que sucede esta historia?, ¿quién o quiénes son los protagonistas?

Utilizamos nuevamente la tabla anterior para que los alumnos hagan sus hipótesis. Cabe mencionar la presencia del pescado en el cartel, puesto que posteriormente tendrá un papel importante en la historia. Dependiendo de los alumnos que tengamos, podemos hacer este ejercicio en pequeños grupos, parejas o directamente en gran grupo. Es aconsejable proyectar la foto del cartel para que todos los alumnos vean la imagen en color y a buen tamaño.



Durante la visualización

Actividad 1 (5 minutos)

Primeramente vemos el **fragmento 1** (hasta el minuto 1:33). Después de verlo preguntamos a los alumnos qué piensan que le sucede al protagonista. Recalcamos nuevamente el uso de indicativo y subjuntivo para expresar opiniones e hipótesis.



En los primeros minutos del cortometraje aparece Toni por la mañana aseándose para una entrevista de trabajo en un concesionario. En la escena de la ducha se puede ver que Toni tiene una herida grande que supura en el pectoral izquierdo. Después de la ducha se la venda y sale a la calle, donde le vemos por primera vez la cara y sus ojos completamente negros. Llegados a este punto, los estudiantes comienzan a hacerse preguntas sobre qué le pasa a Toni en realidad. Probablemente algunas de sus hipótesis serán:

*Es extraterrestre,
Puede que sea un muerto viviente,
Quizás es un fantasma,
Probablemente tiene una enfermedad mortal, etc.*

En parejas deben escribir tres frases dando su opinión sobre qué le pasa a Toni. Después haremos una puesta en común de todas las frases. Esta actividad se presta a darle un sentido lúdico a la clase. Para ello podemos hacer una votación con las propuestas más originales. Finalmente reservamos las propuestas dadas por los alumnos para corroborar si se han acercado a la historia real cuando termine el corto. Se propone que cada grupo escriba sus hipótesis de manera anónima en una cartulina y que se guarden todas las cartulinas en una caja para sacarlas y leerlas cuando terminemos de ver el corto. En ese momento serán los propios alumnos los que, habiendo entendido el corto, nos digan si las hipótesis de la caja se asemejaban a la realidad o no. Para la actividad de la caja al final del visionado sacaremos a un alumno como mano inocente y este irá leyendo las diferentes cartulinas. El resto de alumnos reaccionarán sobre si se acercaba a la realidad del corto o no. Esta actividad permite crear un clima de igualdad y respeto en el aula ya que nadie sabe quién ha escrito cada cartulina. También aprovecharemos para enseñarles algunas expresiones coloquiales con las que expresar sus opiniones sobre las cartulinas de sus compañeros (siempre desde el respeto). Algunos ejemplos:

*¡Qué locura!, ¡Qué pasada!, ¿Pero qué dices?, ¡Qué fuerte!, ¡Qué horror!,
¡Buenísimo!, Me encanta*

Actividad 2 (10 minutos)

Vemos el **fragmento 2** (min. 1:33 - 3:42). Después de este visionado se propone una actividad de verdadero o falso que los alumnos deberán rellenar individualmente. Para ello se propone la siguiente tabla de frases que se les entregará impresa para que marquen la opción correcta y, además, para que reformulen las frases falsas para hacerlas verdaderas. En algunas ocasiones es una buena idea hacer dos visionados de este fragmento. La ficha a entregar es la siguiente:



PREGUNTAS		RESPUESTAS
1. Están en una pescadería.	V / F	
2. El chico está buscando trabajo.	V / F	
3. La chica habla alemán.	V / F	
4. En la pescadería no hay trabajo.	V / F	
5. La señora no paga su compra.	V / F	
6. El chico quiere comprar pescado.	V / F	
7. El chico tiene experiencia como pescadero.	V / F	
8. Hoy en día mucha gente quiere ser pescadero.	V / F	
9. Es un trabajo de jornada completa, se cobra el sueldo mínimo y no te regalan pescado.	V / F	
10. El chico se llama Manuel y la chica Rocío.	V / F	
11. El chico dice que está constipado.	V / F	
12. El chico empieza a trabajar allí al día siguiente a las 6:00	V / F	

Solución: 1-V, 2-V, 3-V, 4-F (en la pescadería se busca aprendiz), 5-V, 6-F (el chico busca trabajo, no quiere comprar nada), 7-F (el chico no tiene experiencia, pero no le importaría probar), 8-F (hoy en día casi nadie quiere trabajar como pescadero), 9-V, 10-F (el chico se llama Toni y la chica Bárbara), 11-V, 12-F (el chico empieza a trabajar allí al día siguiente a las 7:00).

Actividad 3 (5 minutos)

Vemos el **fragmento 3** (min. 3:42 – 4:30), en el que aparece un *input* desbordado de léxico. Después de ver el fragmento, se entregará al alumno la siguiente lista de vocabulario para que pueda rodear las palabras pertenecientes al campo semántico de la pescadería. Hay algunas palabras que también aparecen en el cortometraje, aunque no son cosas que se compren en la pescadería. Igual que con el fragmento anterior, en ocasiones es una buena idea repetir el visionado de este fragmento. Aprovecharemos también para hacer a los alumnos reflexionar socioculturalmente sobre la existencia o no de las pescaderías y de los productos que venden en sus países.



gambas	cuchillo	lubina	caballa	boli	perejil
concesionario	salmonete	sal	dorada	lengua	
cangrejo	sepia	lenguado	plancha	caballo	

Solución: gambas, lubina, caballa, perejil, salmonete, dorada, cangrejo, sepia y lenguado.

Actividad 4 (15 minutos)

Aprovecharemos el vocabulario del ejercicio anterior y la escena visionada para recrear una situación en la pescadería. Primero haremos una práctica controlada mostrando al alumno un modelo de diálogo incompleto que debe completar de manera lógica utilizando las opciones dadas. Después de corregir esta actividad propondremos que los alumnos hagan cambios en el diálogo y haremos *role plays* en parejas para aprender las estructuras básicas en una conversación de compras en la pescadería. Debemos controlar que los alumnos entienden perfectamente qué significan las estructuras que encontrarán en el diálogo. La ficha a entregar es la siguiente:

<p>- Buenos días, _____</p> <p>- Me va a poner _____</p> <p>- ¿La quiere arreglada?</p> <p>_____</p> <p>- Perfecto, ya está. ¿Algo más?</p> <p>_____</p> <p>- ¿La quiere descamada?,</p> <p>¿cómo la va a cocinar, _____ ?</p> <p>- Sí, descámela por favor. La voy a hacer a la plancha.</p> <p>- ¿Quiere perejil para decorar?</p> <p>_____</p> <p>- ¿Eso es todo?</p> <p>_____</p> <p>- Son 8,50 € por favor.</p> <p>_____</p> <p>- Muy bien, ¡que tenga un buen día!</p> <p>_____</p>	<p><i>Igualmente, hasta luego.</i></p> <p><i>Sí, para la plancha</i></p> <p><i>Sí, quería una lubina grande.</i></p> <p><i>Sí, dígame cuánto es</i></p> <p><i>medio kilo de sepia</i></p> <p><i>a la plancha o al horno?</i></p> <p><i>¿qué quería?</i></p> <p><i>Sí, póngame un ramillete también.</i></p> <p><i>Aquí tiene</i></p>
---	--

Solución: 1. *¿qué quería?*, 2. *medio kilo de sepia*, 3. *Sí, para la plancha*, 4. *Sí, quería una lubina grande*, 5. *a la plancha o al horno?*, 6. *Sí, póngame un ramillete también*, 7. *Sí, dígame cuánto es*, 8. *Aquí tiene*, 9. *Igualmente, hasta luego*.

Actividad 5 (5 minutos)

Visionamos el **fragmento 4** (min. 4:30 – 6:46) donde se muestra la conexión entre Toni y Bárbara, ya que se conocían de pequeños en el colegio. Veremos la historia del día en que Toni se une a los abusos del colegio y humilla a Bárbara. Las actividades 5, 6 y 7 pretenden crear una reflexión sobre el tema del acoso escolar.



La actividad 5 serviría de rompehielos y puesta en común de los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema del acoso escolar.

¿Sabes qué es el acoso escolar?, ¿qué consecuencias crees que puede tener?, ¿quién lo sufre?, ¿es algo común en tu país?, ¿crees que es común en España?

Dependiendo del juego que nos dé el grupo y de los factores emocionales implicados, se puede hacer o no esta actividad. Como se mencionó anteriormente, esto se hará siempre bajo el criterio del profesor. Las maneras de abordar esta charla en clase son infinitas: Hacer una lluvia de ideas, contar anécdotas conocidas o situaciones cercanas a cada alumno, discutir libremente en grupo, leer una noticia relacionada con el tema, etc. Para hacer esta actividad cercana a la realidad, es aconsejable que el profesor busque en la prensa actual algún artículo real sobre el tema y lo lleve a clase para que los alumnos puedan ver una muestra en la prensa española del momento.

Actividad 6 (5 minutos)

En esta actividad los alumnos, de manera individual, deben unir dos proposiciones para crear oraciones subordinadas adverbiales de diferentes tipos (temporales, consecutivas, concesivas, etc.). Se pondrá especial atención en la adquisición de los significados de los nexos. Esta actividad tiene como objetivo fortalecer el conocimiento previo de algunos conectores y servir como precalentamiento para la siguiente actividad, donde los alumnos deberán crear un texto.

Los niños del colegio acosan a Bárbara. Relaciona los principios y finales de cada frase para hacer frases con sentido. ¡Atención a los nexos!

La ficha a entregar es la siguiente:

Toni es diferente después de...	estudiar alemán.
Toni es un niño normal hasta que...	se une a sus compañeros
Barbara estaba asustada cuando...	ahora se siente mal.
Toni escribe en el libro como...	no quiere.
Los niños le dan el libro a Toni para que...	Toni llegó
Los niños se meten con Bárbara por...	escriba en él.
Toni imita a los demás niños así que...	los niños le dicen.
Toni se acerca a los niños aunque...	unirse al bullying

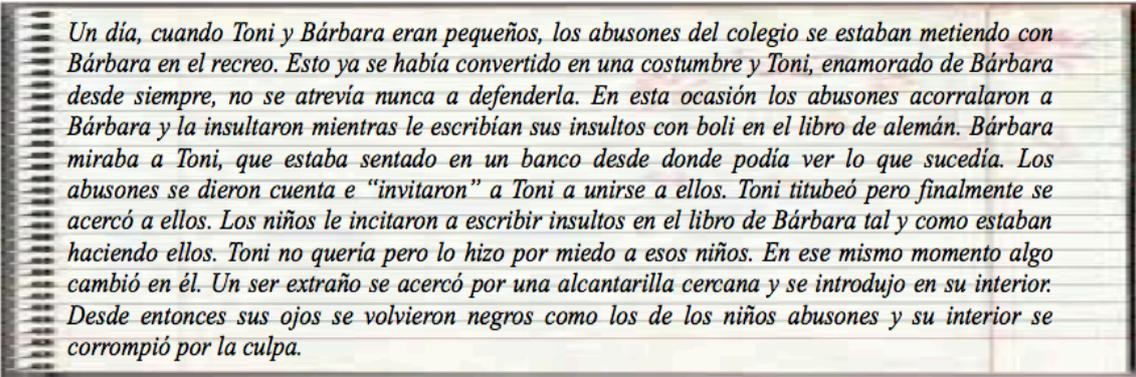
Actividad 7 (30 minutos)

Esta actividad cierra la serie de ejercicios sobre el acoso escolar. Los alumnos escribirán en parejas un texto contando en pasado lo que sucedió aquel día basándose en el fragmento 4 del cortometraje. Es importante que comiencen a narrar con la frase que se les da:

Un día, cuando Toni y Bárbara eran pequeños...

Es interesante que esta actividad se realice en parejas porque así los alumnos se apoyarán entre ellos y sentirán menos presión negativa en cuanto al resultado final de sus textos. El profesor debe controlar el correcto uso del imperfecto y el indefinido en así como ayudar a los alumnos a encontrar léxico adecuado para describir la historia que han visto. Al final los alumnos compartirán las historias con sus compañeros para realizar una corrección colectiva en clase. Para ello los alumnos corregirán en parejas el texto de otra pareja de compañeros y el profesor supervisará y ayudará en la corrección en todo momento. Según el tiempo del que se disponga en clase, la escritura de este texto puede hacerse como deberes individuales para casa dejando la corrección colectiva para el día siguiente.

Esta es una posible solución:



Un día, cuando Toni y Bárbara eran pequeños, los abusones del colegio se estaban metiendo con Bárbara en el recreo. Esto ya se había convertido en una costumbre y Toni, enamorado de Bárbara desde siempre, no se atrevía nunca a defenderla. En esta ocasión los abusones acorralaron a Bárbara y la insultaron mientras le escribían sus insultos con boli en el libro de alemán. Bárbara miraba a Toni, que estaba sentado en un banco desde donde podía ver lo que sucedía. Los abusones se dieron cuenta e "invitaron" a Toni a unirse a ellos. Toni titubeó pero finalmente se acercó a ellos. Los niños le incitaron a escribir insultos en el libro de Bárbara tal y como estaban haciendo ellos. Toni no quería pero lo hizo por miedo a esos niños. En ese mismo momento algo cambió en él. Un ser extraño se acercó por una alcantarilla cercana y se introdujo en su interior. Desde entonces sus ojos se volvieron negros como los de los niños abusones y su interior se corrompió por la culpa.

Después de la visualización

Ahora es el momento de terminar de ver el cortometraje. Para ello veremos el **fragmento 5** (min. 6:46 – final). Después de verlo se proponen algunas actividades de

postvisionado. Se pueden hacer todas o hacer las más adecuadas para el grupo según el criterio del profesor.

Actividad 1 (5 minutos)

Hacemos que los alumnos vuelvan a todos los ejercicios anteriores donde hicimos hipótesis sobre el título, la temática y los personajes. Les hacemos reflexionar en gran grupo sobre si sus primeras hipótesis resultaron ser verdaderamente lo que sucedía en el cortometraje o no. Si hemos utilizado la idea de meter las cartulinas con las hipótesis escritas en una caja, el resultado de esta actividad puede ser planteado de manera lúdica siguiendo las instrucciones propuestas anteriormente.

Soluciones propuestas:

1. **El título** es la frase que Toni le escribió en el libro de alemán a Bárbara en vez de insultarla como los demás niños. Lo que Toni no sabía era que Bárbara había terminado de escribir las últimas letras de la frase cuando a él se le había caído el libro al suelo por el susto de la criatura de la alcantarilla. Esto significa que Bárbara también lo amaba en silencio cuando eran niños.
2. **Los personajes** son Bárbara (la chica del cartel) y un chico llamado Toni. Los peces del cartel son en realidad pescado que se vende en la pescadería Luisa, donde Bárbara y Toni trabajan. La herida de Toni y sus ojos negros son metáforas de la culpa arrastrada durante años por haberse portado mal con la dulce Bárbara y no haber sido capaz de mostrarle sus sentimientos y defenderla. La directora personifica esta culpa en un pescado bastante feo y chillón que oprime la personalidad de Toni hasta que él le cuenta a Bárbara la verdad y el pescado sale de su cuerpo. La chica, al igual que hace con los pescados de la pescadería, lo mata con naturalidad y sin dudar. Gracias a su valor y a la reacción de Bárbara, Toni se libra de la culpa y declara su amor.

Actividad 2 (5 minutos)

En esta actividad les damos a los alumnos una pequeña ficha donde deben escribir su opinión sobre el cortometraje y justificarla debidamente. Antes de rellenar la ficha debemos cerciorarnos de que todos los alumnos han entendido objetivamente la historia.

La ficha propuesta es la siguiente:

Sí me ha gustado porque _____ _____ _____
No me ha gustado porque _____ _____ _____

Los alumnos escribirán sus opiniones de manera individual y después haremos una puesta en común. Después de la puesta en común, lo más normal es que no haya igual número de alumnos a los que les ha gustado y alumnos a los que no les ha gustado. Con esto les demostraremos que el cine es muy relativo y que cada espectador tiene una

opinión individual y muy válida. Es muy importante que el profesor actúe como mediador y dé igual importancia a las opiniones de todos para que nadie se sienta desplazado.

Actividad 3 (15 minutos)

Para enlazar con la actividad anterior se propone un pequeño debate entre los alumnos a los que les haya gustado el cortometraje y a los que no. Esta actividad suele funcionar en grupos grandes, ya que este cortometraje suele generar diferentes opiniones en el público por ser bastante controvertido. Si no conseguimos que los alumnos tomen posturas diferentes de manera natural, debemos hacer un debate imponiendo las opiniones de cada grupo. Haremos así un grupo de personas a favor del cortometraje y otro grupo de personas en contra. Si vamos a hacer esto último, es importante como paso previo hacer la actividad número dos, que ayudará a los alumnos a comprender que simplemente haremos de actores después de haber escuchado y respetado las opiniones reales de todos los compañeros.

El juego del debate consiste en defender la opinión de tu grupo (aunque no sea tu opinión real y tengas que hacer de actor o actriz) e intentar persuadir al equipo contrario para que comprenda y llegue a compartir tus argumentos. Para ello cada grupo tendrá cinco minutos para preparar brevemente algunos argumentos donde sostener su opinión. Después de la preparación, haremos el debate donde cada grupo debe argumentar, defender y rebatir espontáneamente los argumentos del otro equipo. Se les entregará una ficha de apoyo como la siguiente:

Grupo A: me ha gustado el cortometraje.
Grupo B: no me ha gustado.

Recuerda que en un debate intentamos mostrarle al otro grupo que nuestra opinión es mejor que la suya e intentamos convencerle para que piense como nosotros. Utiliza las siguientes estructuras:

No creo que + subjuntivo
No pienso que + subjuntivo
No considero que + subjuntivo



Creo que + indicativo
Pienso que + indicativo
Considero que + subjuntivo

Desde mi punto de vista...
Por mi experiencia personal...

Referencias bibliográficas

BEMBIBRE, Cecilia y CÁMARA, Noemí (2013), *Vamos al cine*, Madrid: Edinumen.

CALVO, M. (Director). (2004). "Ana y Manuel". [Cortometraje]. Madrid: Elamedia, Encanta Films y Koldo ZuaZua. Consultado en:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ctmhyWse4xw>>

CARRACEDO MANZANERA, C. «Corto 10 Minutos» en Todoole:
http://www.todoole.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?s_keyword=Carracedo+Manzanera&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=10

CONSEJO DE EUROPA (2002): "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". Madrid, Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y grupo ANAYA.

CONTRERAS DE LA LLAVE, Natalia. "Mirar al extranjero que mira nuestro cine: cine español en la clase E/LE". *Quaderns de Cine*. N. 1 (2007), pp. 79-92

DOLERA, L. (Directora). Plaza, P. y Maymó, O. (Productores). (2009). "Lo siento, te quiero". [Cortometraje]. Barcelona: El Estómago de la Vaca y Corte y Confección de películas. Consultado en: <http://www.rtve.es/alcanta/videos/programa/cortos-cinemasiento-quiero/631448/>

DOLERA, L., "FRAGMENTO 1 - 5, cortometraje "lo siento, te quiero". ©2009, Leticia Dolera.". *YouTube*
<<https://www.youtube.com/watch?v=TLfCOJiGS7I&list=PLtstOn98M4dZ3F5SipQvx D38uRk BhxkPW>> [Consulta 24 de septiembre de 2013]

MARFIL-CARMONA, Rafael. "Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital". *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5(1) (2014), pp. 213-221

MUNOZ TORRES, M. y VERA BURBANO, C. (2011): «7:35 de la mañana. Trabaja con un corto en el aula» en DidactiRed, mayo 2011:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo_11/09052011.htm

RUIZ ROJO, A. (Director). (2003). "10 minutos". [Cortometraje]. Madrid: Art Ficción Producciones. Consultado en: <<https://www.youtube.com/watch?v=yy4ljADVEuE>>

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, J. y FERREIRA, D. (2012). «El corto en clase de ELE: luces, cámara, (EN) acción» en *Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*. Orán: Instituto Cervantes, pp.153 - 161.

VIGALONDO, N. (Director). (2003). "7:35 de la mañana". [Cortometraje]. Bilbao: Ibarretxe & Co. Consultado en: <<https://vimeo.com/36470597>>

YAGÜE BARREDO, A. (2007) «Amores con perro» en MarcoELE 5, noviembre 2007:
<http://marcoele.com/descargas/5/yague-amoresconperro.pdf>

Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles

Zafeira Mitatou

Profesora de Lengua y Cultura Hispánicas, Centro Cultural “Anatolia”, Salónica

renia.mitatou@gmail.com



Zafeira Mitatou es licenciada en Lengua y Civilización Hispánicas por la Universidad Nacional Griega de Educación a Distancia, Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctora en Lengua Española por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, es profesora contratada de E/LE en el Centro Cultural “Anatolia” en Salónica. Sus intereses de investigación se centran, entre otras cosas, en la sociolingüística, la pragmática y la lingüística comparada, todo ello aplicado a la enseñanza de E/LE.

Resumen

El presente trabajo estudia algunas de las causas culturales, agrupadas en varios temas, que pueden provocar malentendidos en la comunicación entre griegos y españoles. Para ello, se sigue un enfoque contrastivo de las dos culturas que en este trabajo interesan, la española y la griega. Se pretende un entendimiento mutuo mejor entre ambas culturas con el objetivo de evitar errores de adecuación pragmática y visiones estereotipadas. Así, se pone de manifiesto la necesidad para el profesor de ELE de reconocer y reflexionar sobre los hábitos de habla y las convenciones socioculturales que regulan los intercambios lingüísticos tanto en la lengua que enseña como en la propia, para poder trabajarlas en la clase.

Palabras clave: Español para extranjeros, malentendidos culturales, competencia intercultural

Abstract

This paper studies several of the cultural causes that could provoke misunderstandings in communication between Greeks and Spaniards. For this reason, a contrastive approach is followed of the two cultures that are the target of this study, the Spanish and

the Greek. In this way, we pretend to offer a better mutual understanding between both cultures, in order to avoid faults of pragmatic adequacy and stereotypical visions. So we point out the obvious necessity for the teacher of ELE to recognise the importance of the speaking habits and the sociocultural conventions that regulate the linguistic exchanges of the language he teaches as well as of his mother tongue, in order to be able to explain them to his students.

Keywords: Spanish as a foreign language, cultural misunderstandings, intercultural competence

Todo profesor de idiomas sabe del papel fundamental que desempeña la cultura de cualquier país cuando se trata de la enseñanza de su lengua, puesto que son realidades indisociables. Si queremos ser hablantes competentes de una lengua, debemos estar atentos no sólo a las convenciones propias de un sistema lingüístico diferente, sino también a las convenciones de uso, tanto sociales como culturales, conocidas por los nativos de esa lengua, a la hora de utilizar diferentes formas lingüísticas y establecer las distintas dinámicas conversacionales. Palabras, expresiones, acciones, actitudes y gestos que parecen similares en la superficie se pueden interpretar de forma diferente entre culturas distintas. Sin embargo, los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esa relación cultural que puede producir malentendidos, y que viene provocada por distintos factores.

Cabe señalar que a la hora de enseñar español en un contexto que no sea de inmersión existen ciertas dificultades, puesto que el contacto con la lengua y la cultura meta es escaso o nulo, no solo para los aprendientes sino también para los docentes, que en numerosas ocasiones no son hablantes nativos de español. De hecho, la falta de interacción con el contexto cultural del idioma pone al profesor en una situación de mediador cultural cuya función, aparte de la transmisión de conocimientos semánticos, gramaticales o sintácticos, abarca la tarea de introducir al alumnado en el mundo cultural y cotidiano de la lengua meta. Para cumplir con este deber, el profesor ha de conocer las características culturales que dominan en la lengua que enseña y, a la vez, las que predominan en la sociedad de sus alumnos. Todo eso forma parte del uso social de una lengua y, por ello, se necesita desarrollar la competencia sociocultural e intercultural.

De hecho, la comparación es un proceso inevitable a la hora de acercarnos a una nueva cultura. Para algunos autores como Porcher (1988, en González Blasco, 2008: 166) dicho proceso incluso llega a considerarse como la única vía de aproximación posible a la cultura extranjera, puesto que no se puede comprender una cultura si no la relacionamos con otras. Sin embargo, hay que señalar, que la comparación, si no se hace de manera adecuada, puede distorsionar nuestra percepción del otro e incluso de nosotros mismos, y conducirnos a generalizaciones sin fundamento y a reforzar estereotipos. Aprender a comparar actos comunicativos, situaciones y actitudes nos ayuda a afrontar eficientemente futuras situaciones inesperadas de incompreensión e incomunicación desarrollando la *tolerancia de la ambigüedad*. Como señala Neuner (1997: 48):

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

En este sentido, estudiaremos a continuación una serie de pautas compartidas que pueden ser causas de malentendidos culturales entre griegos y españoles, basándonos en la clasificación de Oliveras Vilaseca (2000: 73-95). Para ello, vamos a presentar algunos ejemplos de conflictividad sociolingüística y sociocultural agrupándolos en varios temas.

Valores, actitudes y rituales sociales

En cuanto a la categoría de valores, actitudes y rituales o acciones específicas de cada sociedad, se puede decir que hay muchísimas afinidades entre las dos culturas. Muchas de las actividades de los manuales de ELE que hacen hincapié en aspectos socioculturales de la vida en España, podrían perfectamente considerarse referentes a la propia realidad de los griegos. Por ejemplo, la importancia que se da a la familia y las relaciones sociales o la tendencia socializar. Asimismo, la noción policrónica más flexible sobre el tiempo, el uso más cercano que se hace del espacio entre los interlocutores durante un intercambio comunicativo y el estilo de comunicación de alto contexto, en el que hay mucha información compartida entre los interlocutores sin

necesitar de hacerla explícita, son conceptos que se comparten en la mayoría de la sociedad griega también.

Con respecto, cabe mencionar, el trabajo realizado por el catedrático Elzo Imaz de la Universidad de Deusto y otros autores, sobre los valores de los jóvenes españoles en comparación con los de los jóvenes europeos¹. Como se puede comprobar por medio de este trabajo de investigación, todos los jóvenes europeos priorizan y valoran como objetivo en sus vidas, por encima de todo, lo cotidiano, lo cercano, esto es, la familia y los amigos. En último lugar se encuentra todo lo relacionado con lo holístico, lo ideológico, es decir, la política y la religión. En medio, y por este orden, se sitúan el trabajo y el tiempo libre. Lo que quieren es simplemente vivir al día, no tener problemas en casa y poder salir con los amigos en el fin de semana hasta el amanecer. No son revolucionarios, ni tienen interés en sus estudios o en el trabajo. Estos valores —explica el sociólogo Elzo Imaz— "denotan una situación de inestabilidad, inseguridad e incertidumbre personal, y apelan a la amistad, la gratuidad, la relación íntima y en profundidad con otra persona como grandes querencias de su vida, como sus primeros y principales objetivos vitales". Todo lo cual se podría interpretar por una doble perspectiva individualista y en relación con la búsqueda de bienestar y la seguridad emocional (Elzo Imaz, 2009: 241).

Analizando ahora las prioridades de los jóvenes españoles respecto a las de sus coetáneos griegos según este informe, tanto los primeros como los segundos siguen la media europea con ligeras variantes. Así que, en España como en Grecia los amigos son menos importantes que la familia y el trabajo. Aunque los índices de Grecia con respecto a la importancia que se concede a la familia y a los amigos se ven un poco más altos y, lo más interesante, es el peso que se concede a la religión, muy superior comparado con España, donde la importancia de la religión se sitúa al nivel de los países más secularizados de Europa.

Ahora bien, a pesar de las numerosas similitudes entre las dos culturas, se pueden encontrar también divergencias o formas distintas para hacer las mismas cosas. Pensemos, por ejemplo, el caso de los besos de saludos y despedidas. En Grecia como

¹ Este informe que fue elaborado a partir de los resultados de una encuesta a 4.000 jóvenes entre 15 y 24, llevada a cabo por los grupos europeo y mundial de estudio de los valores, ha permitido el desarrollo de la literatura comparada sobre valores y actitudes. (Elzo Imaz, 2009: 242).

en España es, también, muy común darse dos besos en las mejillas para saludar y despedirse entre conocidos, sin embargo, van a la dirección contraria que en España. Además, en Grecia no es tan común intercambiar besos para saludarse entre personas desconocidas en las presentaciones, tanto si son hombres como si son mujeres, aunque sí es común que los hombres se besen entre sí en los saludos y despedidas, comportamientos que contrastan con España.

Otro caso de contraste es el uso de frases de cortesía en cuanto a la expresión de buenos deseos, que en Grecia es mucho más abundante. Hay ciertas situaciones en las que, aunque no es obligatorio, es muy recomendable y usual expresar buenos deseos al interlocutor. Por ejemplo, en acontecimientos que se consideran “ganancias” en sentido amplio (Dumitrescu, 2004: 273), es decir, cuando alguien consigue llegar a un puesto ascendente o adquirir nuevas posesiones. Por ejemplo cuando alguien estrena alguna prenda de ropa se suele desearle “*me ´geiá*”, que significa literalmente *con salud*, o sea que lo disfrute con buena salud o, en caso de una compra de casa, coche, moto u otros bienes de valor, se usan formas ritualizadas como “*kaloríziko*”, con el significado de que la nueva adquisición sea de buen augurio. En las situaciones citadas en español se pueden usar expresiones de hacer cumplidos como *¡qué bien te queda esta blusa!*, *¡qué bonita falda!*, *¡qué guapo estás con estas gafas!*, *¡qué casa tan preciosa habéis comprado!*

Asimismo, en las despedidas cuando alguien se va de viaje, aunque tanto en griego como en español se suele desear a la persona que sale *que tenga un buen o feliz viaje*, en español no es habitual formular deseos explícitos con respecto a cuándo se vuelvan a ver los interlocutores, mientras que en griego se dice “*kali antámwsi*”, que significa literalmente *buen encuentro de nuevo*, es decir, que nos volvamos a ver en buenas condiciones. Asimismo, cuando regresa o llega un conocido después de una larga ausencia, aparte de la expresión *bienvenido*, que existe en las dos lenguas, en griego existe también su correspondiente expresión típica para contestar que es “*kalws sas vrika*”, es decir, *bien os he encontrado*.

En los casos de los acontecimientos importantes en la vida, los griegos prefieren el uso de fórmulas estereotipadas que la expresión de un mero “*felicidades*” o

“*enhorabuena*”². Así, por ejemplo, como apunta Makri-Tsilipakou (2001: 146) en el nacimiento de un niño, se dice “*Na sas zisei*”, literalmente que *se os viva*, es decir, que sea sano y que seáis felices con el recién nacido. Además, hay un gran repertorio de expresiones estereotipadas que se suelen usar en los casos de compromisos, matrimonios o bautizos tanto para los novios como para sus padres, familiares y amigos, y, también, para los padrinos. En español el repertorio al respecto es más limitado con algunas expresiones como “*Enhorabuena*”, “*Que vivan los novios*”, “*Que sean felices*”. Asimismo, para el embarazo, hay expresiones tanto para antes del nacimiento del niño como “*I wra i kalí*”, que significa *que acerque el buen momento*, “*Kalí leuteriá*” algo como *que te liberes de buena manera*, “*Me to kaló*”, es decir, *que sea de buena manera*, mientras que en español generalmente se desea después del nacimiento del niño “*enhorabuena*” o “*felicitades*”. No obstante, cabe añadir que en el sur de España hay también fórmulas hechas para antes del nacimiento como “que sea una horita corta”.

Se ve, pues, que en Grecia los ritos sociales como bautizos, bodas, funerales, etc. cobran gran importancia, puesto que las buenas relaciones entre familia, amigos y compañeros tienen un papel central en la sociedad. Todo lo cual se ve reflejado en la lengua por la abundancia de fórmulas estereotipadas para estas ocasiones.

Pasando ahora a ciertas divergencias de costumbres entre las dos culturas, cabe mencionar, el “ritual” del café en Grecia. El café para los griegos es algo que, por sí solo, se considera compañía y por eso su bebida suele durar muchas horas. De ahí que sea muy común ver en la mayoría de las oficinas una taza con café al lado del ordenador que puede estar allí toda la jornada laboral. De la misma manera cuando los griegos quedan para tomar café, que dicho sea de paso eso puede pasar a cualquier hora del día, presuponen que van a pasar mucho tiempo en esta misma cafetería charlando con sus amigos y tomando café. No obstante, a los españoles les suele extrañar que un griego les proponga que vayan a tomar café, por ejemplo, a la una del mediodía, ya que ellos esa hora suelen quedar para tomar un aperitivo o una cerveza.

Dominio de lo *no verbal*

Aunque entre el griego y el español la mayoría de los gestos son similares, existen ciertas divergencias que podrían crear confusión. Así, la forma de *decir sí o no con la*

² Para un estudio más exhaustivo sobre el tema véase Ruiz León (2006: 354-361).

cabeza, en España se utiliza el movimiento vertical (ascendente/descendente) de la cabeza que equivale a *sí* y el movimiento horizontal (lateral, de derecha a izquierda) de la cabeza equivalente a *no*. Sin embargo, en Grecia aparte de la existencia de estos mismos gestos para aceptar o rechazar algo, se puede también *decir sí* con un solo movimiento vertical de la cabeza hacia abajo y, al contrario, *decir no* con un solo movimiento vertical de la cabeza hacia arriba, o solo moviéndose las cejas hacia arriba. Algunas veces para rechazar algo se combinan las dos cosas, o sea moviéndose al mismo tiempo la cabeza y las cejas hacia arriba.

Otro gesto que puede provocar malentendidos en Grecia es mostrar la palma de la mano a tu interlocutor, se trata de una forma de insulto que se tiene para manifestar indignación y desprecio hacia alguien. De modo que mostrarle a alguien la mano abierta, moviendo el brazo hacia fuera como si quisiera tirarle algo, equivaldría a “mandar a alguien al carajo” o “a freír espárragos” y otras tantas expresiones del mismo significado.

Elementos léxicos

En cuanto a los *elementos léxicos* que pueden ser causas de problemas en la comunicación, hay que hacer hincapié en las unidades fraseológicas que forman parte del saber común cultural y social. Como apuntan las autoras Peramos Soler, Ruiz Morales & Leontaridi (2007: 101), para los aprendientes de una lengua extranjera esta parte de lenguaje supone cierto grado de dificultad, puesto que conlleva una gran cantidad de información tanto lingüística como sociocultural. De hecho, descifrar su significado, que no siempre coincide con el de la combinación de sus componentes léxicos, o utilizar las unidades fraseológicas correctamente atendiendo a sus restricciones de fijación, supone un reto para el alumnado. Entre las unidades fraseológicas distinguimos tres categorías según su grado de fijación e idiomática: las *colocaciones* con cierta restricción combinatoria, las *locuciones* y los *enunciados fraseológicos*.

Ahora bien, los estudiantes griegos de español no van a toparse con muchas dificultades a la hora de interpretar y usar la mayoría de ellas, puesto que hay mucha congruencia y

equivalencia entre las unidades fraseológicas de las dos lenguas³. No obstante, lo que podría ser causa de malentendidos son los llamados falsos amigos idiomáticos, por compartir estructuras con elementos léxicos que parecen similares. Fíjense, por ejemplo, cómo en las siguientes estructuras un alumno griego puede llegar a “meter la pata” por la similitud fenomenal en la estructura y los componentes léxicos que comparten las expresiones en ambas lenguas que, sin embargo, tienen significado distinto (Peramos Soler et. al. 2007: 101):

En español:	Traducción literal	En español significa	En griego significa:
<i>quedarse seco</i>	<i>μένω ξερός</i>	<i>delgado</i>	<i>sorprendido</i>
<i>hacer el pato</i>	<i>κάνω την πάπια</i>	<i>hacer tonterías</i>	<i>hago que no entiendo</i>

En la categoría de las colocaciones cabe hacer especial mención al grupo de los *verbos soporte*. Estos verbos, aunque son los más utilizados por los hablantes de una lengua y los que suelen provocar la mayoría de los errores en los estudiantes de una lengua extranjera, por transferir a la lengua extranjera las combinaciones de su propia lengua, quedan muchas veces desatendidos en la enseñanza de idiomas. Estas combinaciones de palabras que se forman con un verbo de escaso significado y un sustantivo que lleva el peso del significado de la colocación son arbitrarias en cada lengua. No se puede explicar, pues, por qué a los españoles les gusta tanto “*dar* la mayoría de las cosas”, de ahí que el verbo soporte con mayor número de colocaciones en español sea el verbo *dar*, mientras a los griegos como también a los franceses les gusta “*hacerlas*”, por lo que la

³ De hecho, se puede encontrar un gran número de unidades fraseológicas compartidas en las dos lenguas (Leontaridi et. al. 2007:101-102):

- a) colocaciones como *pedir un favor*: *ζητώ μία χάρη*, / *hacer planes*: *κάνω σχέδια*, / *Ir bien*: *πάει καλά*, / *estar en forma*: *είμαι σε φόρμα*, / *hacer pedazos*: *κάνω κομμάτια*, etc.
- b) locuciones como *meter mano*: *βάζω χέρι*, / *romper el hielo* *σπάω τον πάγο*, / *tomar aire*: *παίρνω αέρα* / *cargar las pilas*: *φορτίζω τις μπαταρίες μου*, / *coger mal camino*: *παίρνω κακό δρόμο*, / *morirse de risa*: *πεθαίνω απ’ τα γέλια*, / *lágrimas de cocodrilo*: *κορκοδείλια δάκρυα*, / *sano y salvo*: *σώος και αβλαβής*, / *jugar con fuego*: *παίζω με την φωτιά*, / *ni a tiros*: *ούτε με σφαίρες*, *poner el dedo en la llaga*: *βάζω το δάχτυλο στην πληγή*, / *subir la sangre a la cabeza*: *μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι*, / *comérsele a alguien con los ojos*: *τρώω κάποιον με τα μάτια μου*, / *meter las narices*: *χώνω την μύτη μου*, etc.
- c) enunciados fraseológicos, tanto paremias del tipo “*más vale pájaro en mano que ciento volando*”: *κάλλιο πέντε και στο χέρι παρά δέκα καρτέρι*, / “*a caballo regalado no lo mires el diente*”: *του χαρίζαν γαϊδαρο και τον κοιτούσε στα δόντια*, / “*perro ladrador poco mordedor*”: *σκυλί που γαβγίζει δεν δαγκώνει*; como fórmulas *¡Salud!*: *Στην υγεία μας!*; y construcciones comparativas de tipo “*ser más lento que una tortuga*”: *πιο αργός κι από χελώνα!* / “*ser más astuto que un zorro*”: *πιο πονηρός κι από αλεπού*, etc.

mayoría de las cosas *se hacen*, mientras a los ingleses les gusta “*tomarlas*”⁴: Piénsese, por ejemplo, que en español *se da un paseo, el primer paso o una ducha*, mientras en griego *hacemos un paseo, el primer paso o una ducha* (κάνω έναν περίπατο, κάνω το πρώτο βήμα, κάνω ένα ντουζ). A su vez, en inglés *tomamos un paseo, el primer paso o una ducha* (*take a walk, take the first step, take a shower*). Sin embargo, en francés *hacemos un paseo, hacemos los primeros pasos y tomamos una ducha* (*faire une promenade, faire les premiers pas, prendre une douche*).

Por último, otro aspecto donde se puede notar la falta de competencia sociolingüística es el desconocimiento de las *onomatopeyas* españolas:

	<i>en español</i>	<i>en griego</i>
El estornudo	¡achis!	¡apsou!
Un rugido	¡grrrr!	¡grrrrr!
El gato	¡miau, miau!	¡niau, niau!
El perro	¡guau, guau!	¡gav, gav!
El gallo	¡kikirikii!	¡kikiriku!
La oveja	¡beee, beee!	¡beee, beee!
El pájaro	¡pio, pio!	¡tsiou, tsiou!
El pato	¡cua, cua!	¡pa, pa!
Para hacer andar a un caballo	¡arre, arre!	¡nte, nte!
Para expresar asco	¡buaj!	¡bliaj! / ¡bliax!
El teléfono	¡ring, ring!	¡drin, drin!
El hipo	¡hip!	¡hik!

⁴ Para más información sobre el tema véase Mitatou (2011).

El tren	¡chucu, chucu!	¡chaf, chuf!
---------	----------------	--------------

Estilo comunicativo

En cuanto a las características de la comunicación entre hablantes griegos, se puede decir que la cercanía que comparten las dos culturas, halladas en una zona geográfica común, se puede evidenciar también en el estilo comunicativo influido por el carácter mediterráneo. En este sentido, se puede mencionar la prisa en los movimientos y la velocidad del discurso, la desenvoltura, la alta valoración de la vida cotidiana y la competitividad que caracteriza al discurso de los pueblos del sur. De hecho, si alguien escucha una conversación griega, sin entender de qué trata, puede quedar con la impresión de una mezcla entre entusiasmo y desesperación y de que sus interlocutores rechazan una opinión o incluso que se están peleando. Sin embargo, los interlocutores solo están hablando de cosas cotidianas. Hablan como si hubiera intervenido un gran período de silencio y ahora están tratando de recuperar el tiempo perdido. No sería una exageración decir que el valor de la conversación griega consiste en ella misma, por lo que surge la necesidad para su continuación de todos modos. Parece evidente que el objetivo de la conversación griega es el contacto humano, el locutor quiere compartir con su prójimo esta cosa única y exclusiva que ha vivido. No obstante, la esencia no es tanto comunicar y compartir algo vivido sino más bien conquistar con su intervención y ganar el reconocimiento. De ahí, la forma de conversar en la que todos los interlocutores pueden hablar simultáneamente y gritar al mismo tiempo, por miedo a perder la palabra. Esto no puede suceder solamente en la vida cotidiana sino también en la televisión, donde cinco interlocutores pueden hablar durante treinta segundos todos juntos y al mismo tiempo escuchar y comentar sobre lo que dicen los demás. En la conversación griega puede haber la explosión de peleas instantáneas junto con instantáneas pacificaciones y reconciliaciones. De hecho, aunque estas características también se pueden atribuir a la conversación española, la forma de comunicarse en Grecia se presenta algo más impregnada de rasgos de competitividad que en España. Dato que confirma el trabajo de investigación realizado por el antropólogo holandés Hofstede⁵ en el que se estudian las diferencias de mentalidad entre países en torno a cinco

⁵ Datos basados en las investigaciones realizadas por Hofstede "Making Sense of Cross Cultural Communication. Geert Hofstede cultural dimensions", disponible en web: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/> (10-1-2016).

dimensiones. Como se puede averiguar los griegos pueden parecer más agresivos en su forma de comunicar que los españoles, donde en la comunicación predominarían los rasgos de amistad y solidaridad.

Otros estereotipos conductuales, detrás de los cuales se esconde la mentalidad griega, según el ensayo de Dimou (1975), *Η δυστυχία του να είσαι Έλληνας* (en español: *La desdicha de ser griego*), se manifiestan con movimientos corporales y gestos. Así, el coloquio con las manos y hombros tendidos hacia arriba o con las cejas levantadas hacia arriba, expresa el tono básico del habla griega, esto es la *protesta-sorpresa-admiración*. El autor analiza el comportamiento y el carácter de los griegos de hoy en día con una mirada autocrítica. Sin embargo, el hecho de que sea pesimista y de que se queja como lo hacen los griegos no le impide expresar las características algunas veces contradictorias y complementarias del comportamiento griego. En este texto se alude a los recursos retóricos de la exageración, la ironía y el autosarcasmo como las características básicas del estilo comunicativo griego para dinamizar su discurso y captar el interés de su interlocutor. Todo lo cual no parece extraño si consideramos el hecho de que Grecia es el país donde ha nacido el drama. Un país con larga tradición histórica en el teatro como también España, por lo que la mayoría de estas características se pueden hallar también en el coloquio español. Piénsese, por ejemplo, en la expresividad, los movimientos con las manos, el tono de voz alto y la velocidad del discurso tanto en españoles como en griegos. No obstante, los griegos pueden resultar más exagerados e irónicos en su modo de expresión, algo que conviene tener en cuenta el aprendiente griego para evitar malentendidos en sus próximos encuentros comunicativos con españoles.

Convenciones sociales que rigen los actos de habla

En cuanto a la categoría que estudia las convenciones sociales relacionadas con los *actos de habla* que podrían provocar malentendidos, los griegos no tendrán especial dificultad para averiguar la intención de su interlocutor porque no se diferencia mucho de lo implícito en su propia cultura. De la misma forma que un español contestaría a un cumplido minimizando su peso, lo haría un griego también. Sin embargo, motivados por nuestra propia experiencia, nos gustaría señalar, que los griegos pueden parecer menos locuaces que los españoles, lo cual podría ser interpretado por su interlocutor español como falta de interés. Así, por ejemplo, en la pregunta *podrías cerrar la ventana, es que*

entra mucho frío un español nunca contestaría con un mero *vale* o *sí*, sino con algo como *sí, sí, claro que sí*. Por último, sería útil para el griego que viaja a España saber que en los saludos no se suele repetir el mismo saludo de forma igual. De modo que la respuesta en *Buenos días*, sería algo como *Hola, buenos días / Hola, qué tal / Muy buenas*, etc.

Registro

En cuanto a la elección del *registro* adecuado para cada contexto que, sin embargo, es algo que se presenta explícitamente en la mayoría de los materiales ELE, nos parece de mayor importancia insistir en la importancia del discurso coloquial, especialmente para el caso de la lengua española, un idioma eminentemente expresivo, afectivo y rico en matices estilísticos, lo cual confirman las palabras de Sánchez Lobato sobre el carácter popular de la lengua española:

La lengua española es eminentemente popular, ha sido siempre. Si hay alguna característica que sobresale en su devenir histórico, es la de que se ha ido conformando de arriba abajo (...). La variante popular, artísticamente elaborada y devuelta a la colectividad, ha constituido el punto de partida de nuestra mejor veta literaria tanto del pasado como del presente.

Sánchez Lobato (1993: 67)

Esta gran particularidad del español, marcada por rasgos como la cotidianeidad, informalidad y espontaneidad, está reflejada en el discurso coloquial tan valorado en la sociedad española y muy útil a la hora de socializarse y establecer relaciones. La misma característica puede ser atribuida a la sociedad griega, lo cual hace todavía más obvia la necesidad para el aprendiente griego de familiarizarse con este registro necesario para poder desenvolverse en la nueva sociedad y expresarse de manera natural como lo haría en su lengua. Al considerar la escasa interacción con contextos reales donde se utiliza la lengua objeto de estudio, para los alumnos extranjeros que han estudiado el idioma en su país, se hace obvia la dificultad que van a encontrar ellos para comunicar, cuando tengan que enfrentarse con el habla cuya lengua están aprendiendo fuera de clase.

Para el alumno griego no será difícil captar las convenciones del registro relacionados con los referentes culturales de ambos países, tales como la edad, el estatus, el sexo, la cortesía, etc., que repercuten en las distintas formas de tratamiento. Quizás la única inconveniencia sería asimilar que la forma de cortesía, que en el griego se forma en la

segunda persona del plural, en español se forma en la tercera persona, y por consiguiente, hay forma singular y plural. Asimismo, tampoco le va a extrañar mucho o escandalizar la frecuencia en el uso de palabrotas en el registro coloquial que, sin embargo, la mayoría son las mismas que se utilizan en el griego. Tampoco tendrá mucha dificultad en percibir el sentido de humor, muy parecido al sentido de humor griego, una vez que pueda entender lo que se dice. Lo único que tendrá que tener en cuenta es no pasar los límites en su esfuerzo para parecer natural, llegando a utilizar expresiones del registro coloquial en contextos inadecuados.

La gama de *temas de conversación*

Por último, en cuanto a la elección de *temas* de conversación tampoco se pueden encontrar grandes divergencias entre las dos culturas. Y, para poner unos ejemplos, en el caso de que un griego viera a un recién nacido o a un bebé por primera vez, lo normal sería que comentara lo bonito que es o lo que se parece a sus padres, como sucede en español. Asimismo, entre amigos sería muy común hablar de las comilonas recientes compartidas con otros amigos o familiares de modo exagerado, alabando sus ingredientes o comentando la cantidad o lo mucho que han tomado los más jóvenes. Otros temas comunes casi universales serían el fútbol, la política, la actualidad, las mujeres entre hombres y las relaciones de pareja o el peso entre mujeres, en conversaciones cotidianas.

Como se puede comprobar, en las dos sociedades predomina el elemento de la informalidad en las relaciones y se pueden caracterizar como abiertas. Las relaciones amistosas se establecen con cierta facilidad y la gente suele compartir sus penas y alegrías con sus amigos y familiares. No obstante, otra vez tomando como punto de partida los datos de los índices en la investigación de realidades culturales en diferentes países de Hofstede antes mencionado, la cultura griega se caracteriza por un mayor grado de colectividad, lo que repercutía en un mayor sentimiento de cercanía en las relaciones personales. Por lo tanto, conviene tener conciencia de cuándo alguien supera el grado de informalidad y llega a ser indiscreto. Así, por ejemplo, se considera una indiscreción preguntar a un español cuánto cobra en su trabajo, cuánto paga de alquiler y otras cosas similares que se refieren a su espacio personal, mientras entre griegos se comentan con más facilidad. Por consiguiente, a un español se le podría formular una pregunta más impersonal sobre estos temas como, por ejemplo, “a cuánto están los

alquileres”, o “cuál es la situación con respecto los salarios en España”, pero se consideraría mala educación preguntarle abiertamente de estas cuestiones personales.

Conclusión

Nuestra intención en este artículo ha sido presentar una primera aproximación en cuanto a las similitudes y divergencias culturales entre las sociedades española y griega. Aspectos que el profesor de ELE debe reconocer para poder explicarlos a sus alumnos y trabajarlos en el aula. El objetivo es que los aprendientes desarrollen las destrezas, habilidades y actitudes necesarias para poder desenvolverse con soltura en este encuentro intercultural y poder interpretar adecuadamente palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones según su contexto.

No obstante, hay que tener en cuenta que estas aproximaciones son solo un punto de partida para llegar a reflexionar sobre ciertos temas y no reflejan la riqueza cultural que se incluye en la misma cultura, como las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas que enriquecen tanto la lengua como la cultura de un país. Considerar, pues, que los supuestos rasgos extraídos pueden aplicarse a toda la sociedad española o griega, supondría una generalización equivocada que contribuiría a la creación de estereotipos. Es cierto que las comparaciones entre culturas y las generalizaciones siempre son en potencia peligrosas, puesto que hay más diferencias dentro de los mismos individuos de cualquiera nación que de una nación a otra. La educación, el estatus social, la religión, la personalidad, la afiliación política, la experiencia pasada, el afecto mostrado en el hogar y un sinnúmero de otros factores influyen en la conducta humana y la cultura.

Sin embargo, a la hora de enseñar español y cultura hispánica en un contexto que no sea de inmersión existen ciertas dificultades, puesto que el contacto con la lengua y la cultura meta es escaso o nulo, no solo para los aprendientes sino también para los docentes, que en numerosas ocasiones no son hablantes nativos de español. La falta de interacción con el contexto cultural del idioma pone al profesor en una situación de mediador cultural, cuya función aparte de la transmisión de conocimientos semánticos, gramaticales o sintácticos, abarca la tarea de introducir al alumnado en el mundo cultural y cotidiano de la lengua meta. Para cumplir con este deber, el profesor ha de conocer las características culturales que dominan en la lengua que enseña y, a la vez, las que predominan en la sociedad de sus alumnos.

La comprensión, pues, de las similitudes y divergencias culturales que puede haber aparte de la aparente cercanía entre las culturas española y griega, en parte verdadera por su posición geográfica y su evolución histórica, va a contribuir a un mejor entendimiento de la mentalidad del hombre español en comparación con la de su conciudadano europeo griego. Así, movilizados por nuestra experiencia personal tanto como aprendientes, como también docentes de ELE, que nos ha hecho ser conscientes de esta necesidad, expusimos unas divergencias entre las culturas española y griega que podrían crear cierto grado de frustración en los intercambios comunicativos, insistiendo más en los puntos que nos parecen conflictivos. No con la pretensión de dar respuestas absolutas y cerradas entre lo común y lo diverso, sino multiplicar las preguntas e integrar esas posibles respuestas porque, como bien apunta Miquel López (2004 [1997]: 1), *“aunque ninguno de nosotros (lingüistas, profesores, estudiantes) cuestionamos la arbitrariedad del signo lingüístico, no hemos reflexionado bastante sobre la arbitrariedad del signo cultural”*.

De hecho, el desarrollo de la conciencia intercultural es un proceso que nunca acaba dentro del ilimitado espacio que abarca todo lo concerniente a lo cultural. Así que, después de haber constatado los beneficios que aporta el uso de un método comparativo para llegar a considerar la diversidad como fuente de enriquecimiento y comprensión mutua y fomentar la apertura de la mente en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, nuestro deseo es despertar el interés para futuras investigaciones sobre un tema tan complejo, pluridimensional, pluridisciplinar y dinámico, como es la interculturalidad y la pragmática intercultural.

BIBLIOGRAFÍA:

- DIMOU, N. [ΔΗΜΟΥ, Ν.] (1975), *Η δυστυχία του να είσαι Έλληνας*, Εκδόσεις Πατάκη.
- DUMITRESCU, D. (2004), “La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo ¿un acto de habla cortés automático?”, en [D. Bravo](#) & [E. A. Briz Gómez](#) [eds.] [Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español](#), Ariel Lingüística, 265-284.
- ELZO IMAZ, J. (2009), “¿Son los jóvenes españoles diferentes? Comparación de algunos valores de los jóvenes españoles con los de los jóvenes europeos”, en *Quaderns de Mediterrània*, nº 11, 239-244.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (2008), “Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas: Propuesta para el aula de español como lengua extranjera” [Memoria Máster E/LE Universidad Antonio de Nebrija], en M. Hernández & F. Villalba [dirs.] *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 8.
- LEONTARIDI, E. N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2007), “Amistades peligrosas: Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los falsos amigos entre el español y el griego moderno”, en *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 2 (julio de 2007), 77-89, Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325478> (acceso 22-1-2012).
- MAKRI TSILIPAKOU, (2001), “Congratulations and Bravo!” en M. Sifianou & A. Bayraktaroglu, *Linguistic Politeness across Boundaries, The case of Greek and Turkish*, John Benjamins Publishing, 136-151.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004 [1997]), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español” en *Frecuencia L*, nº 5, Madrid: Edinumen, 3-14. [Publicado de nuevo en 2004 en *RedELE*, nº 2, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista2/miquel.shtml> (8-1-2016).
- MITATOU, Z. (2011), “Las construcciones del verbo dar en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE)”, en *RedELE*, nº 23, Madrid: Ministerio de Educación.

Disponible en web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a (8-1-2016).

NEUNER, G. (1997), “The Rol of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching”, en M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *The Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 47-96.

OLIVERAS VILASECA, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

PERAMOS SOLER, N. (2005) “Para la clase de español: Explotación didáctica para una serie de televisión”, en Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera ASELE, nº33, 35-42. Disponible en web: http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para_la_clase_de_espanol_Explotacion_didactica_para_una_serie_de_television (2-1-16).

PERAMOS SOLER, N., M. RUIZ MORALES & E. LEONTARIDI (2007), “¡No me malinterpretes! Las unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: problemas de interpretación”, en Cuadernos de Italia y Grecia, nº 6, 100-108 (diciembre de 2007), Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible en web: http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118254/_No_me_malinterpretes_Las_unidades_fraseologicas_en_el_proceso_de_aprendizaje_del_espanol_por_alumnos_griegos_problemas_de_interpretacion (22-12-2015).

RUIZ LEÓN, A. L. (2006), “La expresión de deseos y la Cortesía: comparación de dos culturas”, en E. Leontaridi, E. Balassi & K. Spanopoulou (eds.), «Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española», Atenas: Focus on Health, [en griego en el original: “Οι ευχές και η Ευγένεια: Σύγκριση δύο Πολιτισμών”, ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΗ Ε., Ε. ΜΠΑΛΑΣΗ & Κ. ΣΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ (επιμ.) (2006), Πρακτικά της Ημερίδας "Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική γλώσσα", Αθήνα: Focus on Health], 354-361.

La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE

Francisco Romo Simón

Profesor de español. Hankuk University of Foreign Studies¹

calicoatl@gmail.com



Francisco Romo Simón, profesor de español en la universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (HUFS) en Seúl, Corea del Sur, y profesor colaborador del Aula Cervantes de Seúl. Tras licenciarse en Antropología Social y Cultural, su labor profesional derivó en el contacto con comunidades de habla no hispana –como la comunidad cachiquel, en Guatemala– lo que significó su primer contacto con la enseñanza de español para no nativos. Poco más tarde complementó su formación con el máster de formación de profesorado de español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona. Con experiencia docente e investigadora en varios países, como Irlanda, Brasil o Japón, en la actualidad dedica su trabajo de investigación al desarrollo y pilotaje de materiales de E/LE a través de la gramática cognitiva y, especialmente, mediante el empleo de imágenes metalingüísticas.

Resumen (español)

En la actualidad existe una notoria asimetría entre la importancia que ha adquirido la imagen como vehículo de comunicación en prácticamente todas las esferas de la vida humana –incluyendo el mundo académico y científico– y el papel que juegan las ayudas visuales en la enseñanza de E/LE. En este artículo proponemos una revisión de las taxonomías existentes sobre el uso pedagógico de las imágenes en el aula de lenguas extranjeras –especialmente en el aula de E/LE– para determinar cuáles son los factores distintivos de cada tipo de imagen y cuáles son sus posibles funciones pedagógicas dentro del aula. El objetivo es definir operacionalmente *qué* son estas imágenes

¹ This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2015.

pedagógicas y, sobre todo, *por qué y para qué* usarlas. Destacaremos, por último, un tipo de imagen pedagógica cuyo uso y potencial didáctico ha quedado ya comprobado por recientes investigaciones pero que, sin embargo, tiene poca presencia en los materiales de E/LE: la *imagen metalingüística*.

Abstract (English)

At the present time there is a notorious asymmetry between the importance that the image has gained as a vehicle of communication in virtually all the spheres of human life –including the academic and scientific spheres- and the role that it plays in the Second Language Classroom; and especially in the E/LE classroom. In this article we propose a review on the existing taxonomies on the pedagogical use of the images in the ASL classroom and the E/LE classroom to discern which the distinctive factors of each type of image are and which their possible pedagogical functions inside the classroom are. Our purpose is to operationally define *what* are these images and *why* and *what for* could we use them. We will highlight, in the end, a type of pedagogical image which use and pedagogical potential has been already demonstrated by recent researches but, nevertheless, remains mainly unknown in the E/LE materials: the *metalinguistic image*.

Palabras clave

Didáctica de la lengua, gramática cognitiva, metodología, imagen metalingüística

Keywords

Language teaching, cognitive grammar, methodology, metalinguistic image

Artículo

1. Las ayudas visuales: antecedentes y estado de la cuestión

[...] la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual (López 2005: 21).

El origen “oficial” de los materiales visuales como soporte al aprendizaje se remonta al S.XVII, cuando Comenius decidió incluir ilustraciones en sus libros de educación básica. Desde aquel momento y hasta la actualidad, sería difícil encontrar algún intelectual que se haya opuesto a la utilización de dichos soportes que, efectivamente, están presentes en la práctica totalidad de manuales, libros de texto, presentaciones en el aula e interfaces informáticas (Cone 1982, Stokes 2001). De hecho, la inclusión de soportes visuales en la enseñanza de idiomas es una práctica recomendada por el Marco

Común Europeo de Referencia (2001: cap4) y avalada por numerosas investigaciones psicolingüísticas sobre estilos cognitivos, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje (Putintseva 2006, Varela 2005: 837). La discusión en este tema radica, por tanto, en cómo y con qué fines utilizar estos elementos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cierto es que los primeros enfoques ni siquiera contemplaban la inclusión de imágenes en sus manuales, ya que no las consideraban necesarias para cumplir sus objetivos -la traducción de textos y el conocimiento de reglas gramaticales- aunque ya estaban siendo utilizadas en la educación generalista (Rascón 2012: 60). Posteriormente, y como reacción a este primer planteamiento, los “métodos naturales” –incluyendo el *método directo*- recurrieron al uso de ayudas visuales –imágenes (murales, tarjetas ilustradas, etc.), mímica y *realia*- como principal medio de transmitir significados sin recurrir a la traducción (Goldstein 2012: 20).

Más tarde, los enfoques y métodos basados en el conductismo (*método audiolingual* y aproximaciones orales) volvieron a prescindir casi totalmente de las ayudas visuales ya que sus sistemas de aprendizaje se basaban en la imitación y el perfeccionamiento a través de la repetición.

A partir de los años 70, con el surgimiento de los primeros métodos y enfoques categorizados como “comunicativos”, las ayudas visuales tradicionales -gráficos, diagramas, fotografías, demostraciones prácticas, mímica, etc.- regresaron con fuerza al aula de idiomas extranjeras y se asentaron otras nuevas, como el vídeo, con nuevas funciones además de las ya conocidas, como la de facilitar la comprensibilidad del *input* facilitado y ofrecer más canales a través de los cuales hacer llegar este *input* al alumno (Derrick 2008, Varela 2005: 837) y la de aumentar la participación del alumno, motivando el *output*, Goldstein 2012: 20).

Posteriormente y hasta la actualidad, los manuales de español como lengua extranjera que han aparecido comenzaron a utilizar o incluso a abusar de la imagen, en las funciones ya comentadas –alejándose del rol de elemento decorativo o de soporte al texto (Sánchez 2009: 1)- pero también como elemento de diseño con el objetivo de hacer sus materiales más atractivos –más comercializables– mediante la inclusión de toda suerte de “fotografías de stock” que, por lo general, representaban realidades

idealizadas, asépticas, “seguras y limpias” –retratando, por ejemplo, personas bien parecidas con estilos de vida propios de clases adineradas– cuya superficialidad y funcionalidad decorativa resultaba en poco beneficio del aprendizaje (Goldstein 2012: 20). A este respecto, el propio Goldstein afirma que incluso en los manuales más modernos de E/LE, “*sigue dándose el caso de que la mayoría de estas imágenes se usan como apoyo o complemento de los textos escritos, que siguen proporcionando el foco principal de nuestra atención en la clase*” (Goldstein 2012: 20).

Frente a esta situación, Goldstein (2012: 21) propone la utilización de imágenes como *objeto de análisis* en sí mismos a través de un modelo tridimensional que incluye lo afectivo (el observador y su percepción), lo composicional (la estructura formal de la imagen) y lo crítico (el contexto cultural necesario para comprender las imágenes).

Cone (1982) estableció que existen dos razones principales para incluir material visual como soporte al aprendizaje. La primera es que las ayudas visuales (*visual aids*) aumentan la efectividad de prácticamente cualquier tipo de lección –y muy especialmente las de lenguas extranjeras– dado su poder instantáneo de clarificar significados. La aplicabilidad de esta afirmación resulta evidente cuando se piensa en el caso del vocabulario – sobre todo en niveles iniciales. Sin embargo, el propio Cone revela que las ayudas o pistas (“*cues*”) visuales de las que habla también pueden utilizarse para describir fenómenos gramaticales (Sánchez 2009: 2): “*carefully selected visual aids can help students understand grammatical relationships*” (Cone 1982: 23-26).

La segunda forma en la que las ayudas visuales potencian el aprendizaje y la enseñanza es aumentando la motivación; especialmente –pero no únicamente– en aprendientes de corta edad (Derrick 2008, Garrido 2005: 71). De hecho, (Hernández y Villalba 2003: 16), al analizar el material educativo destinado a la enseñanza de español para inmigrantes adultos, lamentan la pobreza de edición de dichos materiales, lo que deriva en ilustraciones de poca calidad –en el sentido pedagógico de la palabra– que, además de ineficaces en su propósito funcional –comunicar– tampoco motivan a los aprendientes. Y es que, si están bien hechos, “*visual materials stimulate interest and, if used properly, hold viewers’ attention. They have the capacity to generate a lot of natural communicative language*” (Cone 1982: 23). Stokes (2001) matiza que, si bien esto es cierto, la presentación de material visual de este tipo debe hacerse

cuidadosamente, ya que existe el riesgo de que un material “demasiado atractivo” disperse la atención del estudiante del contenido objetivo de aprendizaje.

Cone (1982) también denuncia que la mayoría de profesores comete un error cuando vincula la utilización de este tipo de ayudas visuales con aprendientes jóvenes y con principiantes que no son capaces de comunicarse eficientemente, ya que las ayudas visuales y las tareas derivadas de las mismas pueden ajustarse según el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, a unos estudiantes principiantes se les puede proponer una actividad que consista básicamente en la descripción de lo que están viendo en un determinado soporte visual. En cambio, a los alumnos de nivel más avanzado se les pueden presentar imágenes más complejas sobre las cuales hacer inferencias, predicciones o generar un debate. En realidad, la integración de estrategias de aprendizaje y elaboración que incluyen tanto elementos visuales como verbales facilita el establecimiento de conexiones mentales en todos los grupos de aprendientes.

Casi compilando todo lo expuesto hasta ahora, Lombana y Sierra resumen el asunto concluyendo que *“la utilización de la imagen como elemento didáctico debe partir de una intención pedagógica con criterios cognitivos en la cual los imaginarios colectivos y el reconocimiento del espacio y el tiempo facilitan la construcción de una propuesta gráfica al buscar una mejor comprensión en el receptor”* (Lombana y Sierra 2011: 58).

Sánchez (2009: 2-5) enumera una serie de beneficios que conlleva el uso de imágenes, y que se resumen a continuación:

- Con ellas se alcanza cualquier objetivo general de aprendizaje. Resultan una manera más sencilla de entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido cultural, etc. El profesor ahorra tiempo en sus explicaciones. Ser buen dibujante resulta de bastante utilidad para los profesores de lenguas.
- Garantizan la motivación por su poder de atracción.
- Promueven la comunicación real en el aula al provocar emociones, sensaciones o evocar recuerdos vinculados a la experiencia previa del alumno.
- Sirve como apoyo mnemotécnico.
- Transmiten contenidos culturales de forma más directa.

- Aportan dinamismo y enriquecen la metodología gracias a la gran variedad de soportes en los que pueden presentarse (dibujos, fotos, obras de arte, mapas...). Tienen carácter lúdico y ameno.
- Pueden ser adaptadas en cualquier nivel de aprendizaje y en grupos de cualquier edad (siempre que sean convenientemente seleccionadas y adaptadas).

Santana aporta datos que certifican el valor del soporte visual como complemento al verbal en la enseñanza de idiomas (el inglés). Tras realizar una investigación sobre el uso de imágenes auxiliares en cursos de inglés para estudiantes de enfermería, observó que *“se ha demostrado que se fija más el contenido o la información cuando esta va acompañada, primordialmente, de apoyo visual”* y que *“el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras es un factor altamente influyente en una mayor obtención de conocimientos por parte de los estudiantes y efectivo para una mejor labor del docente que las imparte”* (Santana 2009: 13).

2. Las implicaciones cognitivas de las imágenes

La imagen tiene su propio lenguaje, un lenguaje que en inglés comúnmente se identifica como *imagery*² (Bergen *et al.* 2007) y que, a falta de una traducción mejor, en este trabajo se ha traducido como *imaginación*. Tal como señala Ibarretxe-Antuñano, la *imaginación*, tal como entendemos el término en esta investigación, no es

...un fenómeno sin reglas, un juego irracional e idiosincrático de ideas, sino una capacidad central a la hora de crear significados y en la racionalidad humana. Es lo que permite que experiencias más abstractas que no se pueden aprehender de otra forma se experimenten a través de experiencias más directas y aprehensibles (Ibarretxe-Antuñano 2013: 251).

Investigaciones recientes confirman que existe una relación innegable entre la cognición y la imaginación: *“there is mounting evidence that language comprehension involves the activation of mental imagery of the contents of utterances”* (Bergen *et al.* 2007: 733). Este binomio imagen-palabra se compone, sin embargo, de dos conceptos que han estado conectados históricamente. Benson (1997: 141) recoge citas de diferentes autoridades del panorama científico y cultural como el poeta Simónides –“Las palabras son las imágenes de las cosas”- o el filósofo Aristóteles –“Sin imagen, pensar es imposible” (Bergen *et al.* 2007: 734)-. En la misma línea va la célebre frase atribuida al

² *“Mental imagery (we will be using ‘mental stimulation’ synonymously) [...] can be defined as experience resembling perceptual or motor experience occurring in the absence of the relevant external stimuli, in the case of perceptual experience; or without actual execution of motor actions, in the case of motor imagery”* (Bergen *et al.* 2007: 735).

pintor Pablo Picasso en la que afirmaba que él no pintaba lo que veía, sino lo que pensaba. López (2005: 16) llega a una conclusión similar realizando un razonamiento a la inversa: para López, el lenguaje es un *sexto sentido* (equiparable al oído, la vista, el olfato, el gusto o el tacto) y, como tal forma parte intrínseca de los sistemas de representación cosmológicos del ser humano, y por ende, de la cognición en general.

Hasta la década de 1950, se consideraba que la imaginación era una característica especial del pensamiento humano que tenía unas funciones independientes al resto del sistema cognitivo. Durante la primera mitad del S.XX, en cambio, la imaginación empezó a contemplarse como un mecanismo de manipulación de símbolos participante en procesos cognitivos como la comprensión de mensajes. Siguiendo esta tendencia, la imaginación ha ido atrayendo cada vez más interés de los científicos cognitivistas y, en la actualidad, numerosos estudios demuestran que los seres humanos recurren a ella cuando llevan a cabo tareas cognitivas complejas, como recordar, establecer categorías, hacer inferencias o comprender mensajes lingüísticos (Bergen 2007: 734, 759). Este último proceso -la comprensión de mensajes lingüísticos- es abordado por la lingüística cognitiva (Lakoff 1987, Langacker 1987, 2008, Pinker 1995, 2007, entre otros) enfatizando la importancia que tienen las representaciones cosmológicas – representaciones del mundo exterior: relaciones espaciales, de causa-efecto, dimensiones, etc.– en las representaciones lingüísticas, y no solo en la comprensión de mensajes. Efectivamente, existen investigaciones³ que muestran la forma en la que las personas acceden a representaciones internas de espacio y movimiento cuando realizan tareas cognitivas sobre conceptos abstractos que se entienden metafóricamente en términos de nociones concretas, o la manera en que la imaginación puede utilizarse para producir nuevas configuraciones de significado mediante la activación de estructuras neuronales que se solapan o se subordinan a las que se encargan de los procesos de percepción y acción. La conclusión a la que conducen todos estos estudios es que la imaginación es un componente nuclear de los principales procesos que permiten la existencia del lenguaje, y que los parámetros que maneja son de naturaleza universal⁴ (López 2005: 12), tal como expone la cita a continuación:

The shared central idea is that processing language activates internal representations of previously experienced events, or schematic abstractions over these (Lakoff 1987,

³ Consultar Bergen *et al.* (2007: 749) para encontrar un informe detallado de todas estas investigaciones.

⁴ “*Our similar bodies and experiences yield shared imagery, a common currency that facilitates effective communication* (Bergen et al. 2007: 760).

Langacker 1987, Talmy 2000). It is thus the (re) activation of modal (e.g., perceptual motor) content associated with particular described scenes that serves as the 'engine' of meaning. [...] And this is precisely what has been observed in a number of recent studies. When processing language, understanders appear to activate imagery pertaining to the direction of motion of a described object (Glenberg y Kaschak 2002, Kaschak et al. 2005), the shape (Stanfield y Zwaan 2001) and the orientation (Zwaan et al. 2002) of described objects; the rate and length of (fictive) motion (Matlock 2004), the effector used to perform an action (Bergen et al. 2003, 2004); and the axis (horizontal vs. vertical) along which action takes place (Lindsay 2003, Richardson et al. 2003) (Bergen et al. 2007 : 735)⁵

Para autores como Barrallo y Gómez (2009) se hace casi impensable el aprendizaje de una lengua si no es a través de imágenes, al igual que se les antoja difícil que un niño aprenda su lengua materna sin tener referentes visuales de las palabras que encuentra (2009: 4). Lakoff (1987: 440) afirma que la visión es una de las principales fuentes de información que permiten las bases del razonamiento humano –siendo la otra el lenguaje: el *sexto sentido* de López (2005: 18). Los humanos tienen la capacidad de pensar en cualquiera de las dos formas –mediante el lenguaje o la imagen- sin importar la fuente de procedencia. Es posible, incluso, aunar los dos tipos de conocimiento en una misma estructura: los *esquemas-imagen (image schema)*. Sin embargo, Lakoff también advierte que una imagen mental no es necesariamente visual (1987: 446), ya que a menudo se construyen en gran parte en base a las relaciones quinesísticas del sistema motriz con el entorno⁶ (o sea, a través de cualquier otro sistema sensorial).

Es con esta visión complementaria del pensamiento –la que concibe que el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal constituyen en igual medida los fundamentos del pensamiento humano- con la que se alinea esta investigación. Recurrir a una forma de pensamiento abstracta y los parámetros universales de la misma permitiría ubicar parte del peso del aprendizaje en el “espacio metalingüístico *real*” –es decir, ni en lengua meta ni en lengua propia; un espacio en cierta forma universal: “*La visión es el estrato cognitivo en el que coincidimos todos los seres humanos y que además no necesita aprendizaje*” (López 2005: 12).

A este respecto, Condly (2003) hace, en el resumen de uno de sus artículos, un verdadero manifiesto de cómo el conocimiento de estos principios ayudaría –de aplicarse– a la enseñanza formal (mediante instrucción). En él, Condly habla de por qué

⁵ Bergen et al. (2007: 739-757) presentan seis experimentos que demuestran estas afirmaciones.

⁶ En casos de personas ciegas de nacimiento, estos elementos quinesísticos pueden ser los únicos que permiten la construcción de estos esquemas. De hecho, tal como mostró Lakoff (1987: 446), diversos experimentos demuestran que personas invidentes llegan a la construcción de esquemas quinesísticos prácticamente idénticos, a través del tacto, a los que producen las personas videntes.

el conocimiento y, sobre todo, la aplicación de estos principios es importante, sin obviar sus inconvenientes y contextualizando esta necesidad con las tendencias “modernas” hacia el formato visual de la información. Su claridad y fuerza expositiva hacen perdonable la longitud de la cita a continuación:

Gestalt psychological principles of visual perception, demonstrably robust and ubiquitous, can and should inform both teacher education and general educational practice. While perhaps inconvenient, these principles nevertheless accurately describe some of the inherent biases and flaws in visual information processing. However, their association with educational practice rarely is made manifest. Recent work in the cognitive psychology of the development of expertise helps explain why these principles matter to learning and performance. Together, these two strands of psychology can assist educators in properly structuring their visual presentations of information so as to maximize student learning. This understanding is especially important as education continues to move to an increasingly visual-type format for instruction [...] teachers need to understand how the biases inherent in visual information processing work so as to mitigate their negative effects, take advantage of their positive effects, and thus improve student retention and use of knowledge (Condly 2003: 1).

Lo que Condly se propone es demostrar la aplicabilidad de estos conceptos “etéreos” de la psicología a la práctica educativa “tangible”. A modo de conclusión, el propio Condly (2003: 13) presenta un ilustrativo ejemplo de la importancia que puede tener la consideración de estos.

The airplanes we fly work because designers have considered (and not fought against) phenomena such as gravity, Bernoulli's principle, energy transformation, etc. In the mental realm, we process information according to identifiable laws [...]. Airplanes designed with disregard for phenomena such as temperature, tensile strength of materials, and gravity do not fly. Instruction which violates Gestalt visual perception principles does not educate” (Condly 2003: 13).

No obstante, tras semejante dictamen, Condly añade que es igualmente importante que los instructores analicen a la persona que tienen que educar o instruir y conozcan así sus “inclinaciones perceptuales”; ya que, aunque se presupone que los principios de Gestalt son de naturaleza universal, diferentes patrones culturales –como la dirección de lectura, por ejemplo– modifican estos patrones de percepción y determinan el orden de percepción de elementos en un campo visual.

Esta relación entre el sistema psico-perceptivo visual y el sistema cognitivo general está generalmente aceptada en la bibliografía. Canning-Wilson (2001) recopila una serie de investigaciones que demuestran los vínculos positivos entre la capacidad de memorización de conceptos y su presentación complementaria mediante presentaciones visuales. Los resultados de estas investigaciones afirman que las imágenes se guardan en la memoria proporcionando anclajes adicionales sobre los que fijar asociaciones –

imagen/concepto— que prolongan su permanencia en la memoria a largo plazo y facilitan su acceso mediante procesos asociativos. Sugieren, por tanto, que los aprendientes utilizan un “código dual” para construir un modelo mental de lo que quiera que estén aprendiendo: *“It is then assumed that most learners will integrate available symbol systems (visual, audio and/or text) to construct or elaborate on a model of the situation as a strategy to recreate in their mind a picture image of an event”* (Canning-Wilson 2001). Una puntualización interesante en lo referente a estas “estrategias mentales” es la que hizo Morra en 1989 cuando precisó que las imágenes creadas en estas estrategias mentales *“can be presumed to be symbolic and do not need to be in the form of quasi-pictorial images”* (Canning-Wilson 2001).

En cualquier caso, la mayoría de los autores citados hasta el momento parecen sostener una “visión acumulativa” de los procesos de aprendizaje, siguiendo la lógica de que cuantos más estímulos sensoriales se presenten, más fácil será la comprensión y el anclaje de éstos en la memoria a largo plazo. En efecto, la mayoría de investigaciones realizadas sobre los efectos de los elementos visuales en la cognición versan sobre la capacidad memorística y de comprensión lectora (Liu 2004: 226). Hasta este punto, el soporte visual se plantea pues como complementario y no como necesario y sus beneficios se vinculan básicamente a la potenciación de la capacidad memorística y de comprensión de léxico (Canning-Wilson 2001, Liu 2004: 226, Jiang y Grabe 2007, 2012).

Sin embargo, dada la naturaleza “opaca” de los modelos mentales, Kozma considera que, para la construcción de éstos, los sistemas simbólicos visuales presentan mayor plasticidad y tienen más posibilidades que las presentaciones basadas en el lenguaje verbal (oral o escrito) (Canning-Wilson 2001). Es decir, la imagen puede utilizarse también para conducir y favorecer otros procesos cognitivos más allá de la memorización; como la comprensión: *“Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”* (Arnold 2000: 281). Esta última afirmación recuerda a las tendencias de pensamiento citadas anteriormente (Aristóteles, Simónides, Picasso) que vinculaban de forma “instintiva” la imagen y la palabra o incluso la imagen y el pensamiento.

3. Las imágenes pedagógicas en los materiales de E/LE

El número de manuales y materiales de español para extranjeros ha ido creciendo exponencialmente desde la aparición de los primeros ejemplares hasta la actualidad. En este momento es posible encontrar en el mercado centenares de manuales de español para extranjeros (Ríos 1992). Además, en la actualidad la información gráfica tiene una gran importancia en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje-enseñanza de español para extranjeros y su uso en el aula de idiomas está fuera de toda duda por las razones anteriormente comentadas. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en el apartado anterior, la utilización que de estas imágenes se hace en estos manuales rara vez permite explotar todas las capacidades potenciales de la imagen como vehículo de transmisión de significados y de reflexión metalingüística. Por ello, en los siguientes apartados se establecerá una taxonomía funcional de las imágenes que se incluyen habitualmente en los manuales de E/LE, con el objetivo de esclarecer cuáles son las propiedades y posibles funciones pedagógicas de una imagen para identificar sus características y posibles aplicaciones en el aula.

4. Tipos y funciones de imágenes

Por su naturaleza, los libros de texto de E/LE utilizan la imagen fija de tipo gráfico – impresa– como recurso gráfico por excelencia (Espinosa 1995: 199). Dentro de esta categoría caben diferentes tipos de imágenes: fotografías, ilustraciones, pinturas, dibujos, esquemas, signos (iconos y símbolos), historietas, infografías, diagramas y mecanismos de distribución textual (Liu 2004, Fanaro *et al.* 2005) e incluso hologramas (Barrallo y Gómez 2009: 5). En esta lista falta un elemento que en realidad resulta de gran interés para este trabajo, que es la tipografía textual. En efecto, recursos como la negrita, la cursiva, el color o la distribución textual suelen emplearse con intencionalidad didáctica (Stokes 2001, Llopis-García 2011: 142, Miller 2008) – normalmente con funciones asociativas o para focalizar la atención del alumno en un ítem determinado y, si bien tienen como base el texto, su naturaleza tiene un componente visual innegable.

Sin embargo, para los intereses de esta investigación no resulta relevante la *naturaleza* misma de estas imágenes puesto que diferentes tipos de imágenes pueden cumplir una misma *función* –por ejemplo, una asociación figurativa entre un significante y un significado puede realizarse de forma igualmente válida mediante una fotografía, un

dibujo, una ilustración e incluso mediante símbolos e iconos. Existen varias formas de clasificar las ayudas visuales, pero probablemente la más útil para un profesor de idiomas es *la taxonomía funcional*, que, según Cone, distingue tres categorías:

1. Contextualizing (introducing a new structure in such a way that student can understand it without recourse to translation).
2. Explaining (clarifying and illustrating grammatical principles).
3. Cueing (providing cues for drills and exercises).

Cone (1982: 24)

Pero existen también varias taxonomías funcionales de las imágenes. Desde el punto de vista didáctico, las imágenes pueden clasificarse según sirvan para informar, motivar, verificar una idea, divertir (función recreativa), ayudar a la comprensión de una idea o dinamizar el aprendizaje (aprender a aprender) (Álvarez 2010a:1). Desde el mismo punto de vista, Espinosa (1995: 217) diferencia dos tipos de imágenes didácticas: imágenes didácticas *per se* (que han sido diseñadas con fines didácticos) e imágenes didácticas *per accident* (Imágenes que no han sido diseñadas con fines didácticos pero susceptibles de ser explotadas con tal fin mediante una adaptación previa). Desde el punto de vista funcional, Goldstein (2012: 20) establece seis categorías.

1. Elemento decorativo
2. Complemento visual (apoyo didáctico visual)
3. Complemento del texto
4. Objeto de análisis y personalización
5. Signo, símbolo o icono
6. Forma de subversión

De esta lista, las tres primeras funciones tienen que ver con la subordinación de la imagen al texto, ya sea para complementarlo, ilustrar su significado o meramente decorarlo para hacerlo más atractivo. Las tres últimas, son las que atañen a actividades que generan discurso, opinión o debate (*output*) y permiten el tratamiento de contenidos culturales en el aula. En nuestra opinión, la clasificación de Goldstein parece –quizás voluntariamente- no discernir entre la naturaleza de la imagen y su función, sobre todo en las tres últimas categorías, y especialmente en lo referente a los signos, símbolos e iconos. Consideramos, por ejemplo, que una imagen no tiene una función determinada por ser un signo, símbolo o icono, sino que un signo, símbolo o icono puede tener una función pedagógica decorativa, de complemento visual o de objeto de análisis, tal como el propio Goldstein (2008, 2012: 19) ejemplifica al hablar del logo de *Apple*; un

símbolo cuya función en el aula bien podría ser la de objeto de análisis y personalización dada la cantidad de connotaciones que puede tener según el marco cultural desde el que se analice.

Barrallo y Gómez (2009: 8) realizan una clasificación general y poco precisa (como ellas mismas declaran) que identifica cuatro funciones, que son: motivar, trabajar contenidos gramaticales, trabajar funciones concretas y desarrollar distintas destrezas. Lo interesante de la propuesta de Barrallo y Gómez es que, a la vez, reconocen un valor intrínseco a todas las imágenes: el afectivo (motivacional). Según esta visión, todas las imágenes tendrían, en mayor o menor grado, un componente motivacional además de cualquier otra función que puedan cumplir (Barrallo y Gómez 2009: 4).

En cualquier caso, de todas las clasificaciones consultadas en la bibliografía presente en este artículo (Al-Momani y Jáimez 2002, Barallo y Gómez 2009, Cone 1982, Goldstein 2008, Liu 2004: 226, Espinosa 1995, Stokes 2001) resultan especialmente productivas para los objetivos de este apartado la de Cone, expuesta anteriormente, y la recogida por Liu, ya que lo que pretenden estos autores es establecer una taxonomía de imágenes según la función que desempeñan en los manuales de enseñanza idiomas.

Liu recoge la clasificación funcional de imágenes realizada por investigadores como Levie, Lentz, Levin, Anglin y Carney (Liu 2004: 226); una clasificación que identifica cinco categorías:

1. Representación: Repiten, solapan o reiteran el significado del texto.
2. Organización: Potencian la coherencia del texto.
3. Interpretación: Proveen al lector de información que no está en el texto.
4. Transformación: Recogen información en el texto y lo recodifican de forma que su memorización sea más fácil.
5. Decoración: Motivan al alumno y despiertan su interés gracias a sus propiedades estéticas.

Se puede objetar, sin embargo, que las cuatro primeras funciones pueden agruparse en la primera categoría (representación), puesto que las imágenes que acompañan a textos siempre duplican la información que este contiene (Liu 2004: 226).

Esta clasificación no habla, empero, de qué tipo de imagen se utiliza para cumplir cada función. Lo que se presenta a continuación es un análisis complementario de las funciones que cumplen diferentes tipos de recursos gráficos –incluyendo las variaciones en la tipología textual- en algunos manuales de E/LE (Alonso *et al.* 2005, Álvarez 2010b; Carbó *et al.* 2001; Chamorro *et al.* 2012; Kyunghee *et al.* 2013, Marín *et al.* 2013; Marín y Morales 2014; Martín Peris *et al.* 2001; Moreno *et al.* 2007; Sans 2008, entre otros)⁷. Esta clasificación considera las categorías como no excluyentes y, de hecho, reconoce la posibilidad de que una misma imagen pueda tener más de una función al mismo tiempo (por ejemplo, una imagen puede tener funciones decorativas, figurativas y de apoyo visual al mismo tiempo) así como la de que una misma imagen pueda cumplir con diferentes funciones en diferentes momentos dado su carácter intrínsecamente polifacético (Barrallo y Gómez 2009: 15). La clasificación se hace, pues, en base a la función *principal* que acometen las imágenes que pueblan los manuales consultados.

En resumen, lo que propone este artículo es un análisis a doble nivel. En un primer nivel se analiza la *función comunicativa* (FC) de la imagen: es decir, qué tipo de información quiere transmitir y cómo lo hace. Según nuestra propuesta, atendiendo a este parámetro, una imagen puede ser:

1. Figurativa
2. Decorativa
3. Asociativa
4. Complemento visual
5. Organizativa
- 6. *Metalingüística***

El segundo nivel analiza la explotación o *función didáctica* (FD) de estos tipos de imágenes en lo relativo a la enseñanza de idiomas (E/LE, en nuestro caso). Para este segundo nivel se acepta la clasificación ya expuesta establecida por Cone (1982: 24) que habla de tres categorías: la introductoria, la explicativa y la iniciadora. A esta taxonomía, esta investigación añade la categoría de *imagen motivadora*, cuya función,

⁷ Recordamos que el objetivo de este artículo *no* es exponer los resultados de un análisis exhaustivo de materiales de E/LE. Los materiales citados y otros que se aparecerán en el momento correspondiente figuran aquí únicamente a modo de ejemplo para ilustrar el tipo de imagen al que haremos referencia.

lógicamente, consiste únicamente en aumentar la motivación del alumno⁸ y que, aunque la consideramos válida por sí sola, suele manifestarse de forma transversal o secundaria a través de imágenes que tienen otra FD principal. .

Así, conjugando las dos clasificaciones, es posible establecer una relación entre funciones comunicativas y didácticas. Las imágenes figurativas y de complemento visual, por ejemplo, pueden cumplir las tres funciones didácticas identificadas por Cone. Las imágenes asociativas y organizativas, en cambio, suelen relacionarse con funciones explicativas, aunque pueden emplearse también como imágenes iniciadoras (el comentario de un gráfico estadístico, por ejemplo).

Dado que el segundo nivel análisis –FD- queda ya expuesto unos párrafos más arriba (Cone 1982), lo que sigue es un análisis del primer nivel funcional de las imágenes encontradas en algunos manuales de E/LE consultados.

5. Una propuesta de taxonomía funcional de las imágenes pedagógicas

a. Figurativa: Representan un objeto, ente o concepto con referencia en el mundo real o imaginario. Su representación es lo más fidedigna posible, y puesto que su cometido es representar la realidad, comúnmente se utilizan fotografías con fines figurativos. En caso de tratarse de ilustraciones, estas suelen ser realistas y pueden estar adaptadas estilísticamente al diseño del manual en cuestión pero, en cualquier caso, suelen aparecer simplificadas y resaltando las características más prominentes de aquello que está siendo representado; pudiéndose utilizar con tal fin también imágenes icónicas. Por ejemplo, en el caso de imágenes figurativas que representan acciones (verbos) las personas o personajes aparecen realizando gestos de forma exagerada de forma que la relación entre significante y significado sea fácilmente identificable. En el caso de vocabulario que se refiere a objetos, estos suelen aparecer por separado o agrupados temáticamente (por ejemplo, el mobiliario de un dormitorio). En este último caso, suelen estar etiquetados y señalados por separado de forma clara para evitar una asociación errónea entre palabra e imagen. Este tipo de imágenes se utiliza básicamente en ejercicios de vocabulario, especialmente entidades (nombres).

⁸ No incluir esta cuarta categoría significaría obviar la función pedagógica de las imágenes decorativas; un tipo de imagen que, paradójicamente, es de los más abundante en cualquier manual moderno de E/LE.



1; Imagen figurativa de "perro"

Puede afirmarse que las imágenes figurativas hacen auténticas traducciones de las palabras que acompañan. La diferencia es que no traducen las palabras a la LM del alumno, sino que las traducen al lenguaje visual. Esto no sólo favorece la comprensión de la palabra y el establecimiento de mecanismos asociativos que permitan la memorización de las palabras, sino que mejora la accesibilidad del conocimiento adquirido al evitar recurrir a la traducción literal en la lengua materna del alumno (Barrallo y Gómez 2009: 3).

Como se explicó anteriormente, aunque Goldstein (2012: 20) ubica los signos, símbolos e iconos en una categoría funcional propia y diferenciada, en este trabajo se propone que los signos, símbolos e iconos pueden cumplir diversas funciones. Una de ellas sería la propiamente figurativa, ya que en ocasiones representan metafóricamente un concepto abstracto o un referente concreto. En los manuales de español normalmente se utilizan únicamente símbolos convencionalmente aceptados en la sociedad de la LM puesto que se prevé que el alumno encontrará estos símbolos en una hipotética estancia en dicho entorno. Así, suelen recogerse señales de tráfico, leyendas utilizadas en mapas y planos de transporte público, símbolos que identifican edificios públicos o de interés turístico, etc. Su funcionalidad es similar a la de las imágenes figurativas y suelen utilizarse como facilitadores de adquisición de vocabulario.

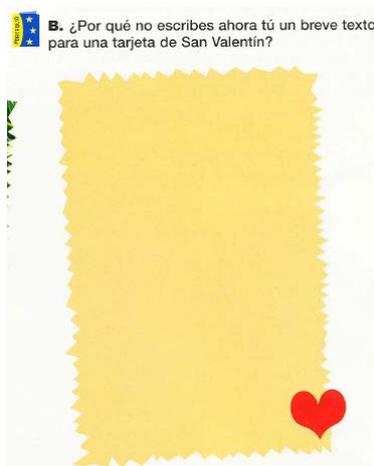


2; Imagen figurativa - icónica

En esta categoría podrían incluirse también representaciones fijas de secuencias dinámicas. En los manuales de enseñanza es frecuente encontrar ilustraciones que

representan “escenas” o incluso viñetas que representan una secuencia de eventos (Rexach 2013). Se incluyen en esta categoría puesto que el objetivo de las imágenes no es otro que el de evocar el significado que representa para posibilitar la emulación de una secuencia que, por lo general, suele ser un diálogo (Liu 2004: 229). En estas ocasiones, se utiliza un recurso del cómic⁹ (el globo o bocadillo) para representar diálogo entre los personajes que figuran en la secuencia. Se trata, en resumidas cuentas, de una adaptación del vídeo a las características de los libros de texto (imagen fija), un intento de simular el tiempo en el espacio con el objetivo de hacer la presentaciones más agradables y fáciles de comprender (Liu 2004: 225).

b. Decorativa: Hacen los materiales de aprendizaje visualmente más atractivos. En la actualidad todos los materiales están atestados de diferentes tipos de imágenes cuya única función es hacer el material más atractivo al alumno. Aunque su inclusión está motivada en gran parte por fines comerciales, lo cierto es que su inclusión también tiene efectos pedagógicos (Fukushima et al. 2012). En muchas ocasiones este tipo de elementos visuales son formas abstractas de diseño moderno o que emulan entornos informáticos. También suelen utilizarse imágenes de naturaleza figurativa cuya función no es la de referenciar un significado concreto sino aumentar el atractivo de la presentación visual de un determinado material.



3 Aula internacional A1, pág. 24

c. Asociativa: Remiten a un tipo de contenido o procedimiento determinado. En general se trata de recuadros de distintos colores, sólidos o degradados, delimitados por líneas

⁹ A fin de cuentas, el cómic es el paradigma de colaboración entre imagen y texto para contar una historia (Carrier 2000: 74).

continuas o discontinuas, en cuyo interior se incluye contenido textual que remite a diferentes tipos de contenidos. Su función es que el alumno identifique rápidamente qué tipo de información se le está dando y sepa cómo afrontar su aprendizaje. Con este cometido es común encontrar imágenes simbólicas o icónicas encabezando los enunciados de las actividades propuestas por los manuales de texto para clarificar qué tipo de procedimiento se espera del estudiante. Esta función suele ser llevada a cabo por iconos o códigos de colores y recuadros.



4; *Imagen asociativa*

Las variaciones de tipología textual son un mecanismo recurrente y efectivo para focalizar la atención del alumno y establecer una asociación entre un determinado color o variación tipológica con un concepto determinado o procedimiento. La práctica totalidad de materiales consultados utilizan la negrita, la cursiva, o distintos colores para asociar la palabra resaltada con un vocabulario especialmente importante por su significado o por el papel que juega en la resolución de un determinado ejercicio. Otra práctica común es el resaltado en negrita y/o en diferentes colores de variaciones morfológicas de determinadas palabras (concordancias de género y número, terminaciones verbales, etc.).

d. Complemento visual: Facilitan la comprensión de un texto o una tarea. Pueden ser imágenes figurativas, signos, símbolos o iconos que acompañan un texto o una instrucción con el fin de clarificar la información que éstos contienen. Normalmente suelen ser ilustraciones o fotografías que muestran escenas cotidianas relacionadas con los contenidos funcionales que se trabajan en los correspondientes ejercicios o imágenes humorísticas que potencian la motivación del alumno. Cabe quizás recordar aquí que el valor afectivo de este tipo de imágenes, así como el de las decorativas (o el de todas en general, según Barrallo y Gómez 1999) va más allá de “hacer que al alumno le entren ganas de estudiar”, sino que favorecen y potencian procesos cognitivos como la memorización y la comprensión que hacen posible la asimilación de la lengua objeto (Barrallo y Gómez 1999: 2).

10 Lee este diálogo.



A: Hola, buenos días.
 B: Buenos días.
 A: ¿Qué quería?
 B: ¿A cuánto están las naranjas?
 A: A 2 €.
 B: Pues me pone un kilo.
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?
 B: Sí, medio kilo de peras.
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?
 B: No, nada más, gracias. ¿Cuánto es?
 A: Son 3,50 euros.

Contesta a las preguntas siguientes.

- ▶ ¿Cuánto cuestan las naranjas?
- ▶ ¿Quiere algo más?
- ▶ ¿Cuánto es todo?



5. Sueña (nueva edición), Libro del alumno A1-A2, p. 56

e. Organizativa: Organizan la información de forma que pueda ser aprehendida de forma secuencial o pueda establecerse visualmente una jerarquía entre conceptos. Se trata de recuadros, diagramas, esquemas, tablas, gráficos u otros recursos similares que, en ocasiones, apenas tienen que ver con el reino de la imagen (Duigu 2001, Jiang y Grabe 2007)¹⁰. Su inclusión en este documento como categoría visual se justifica por el uso que estos sistemas hacen del espacio para representar gráficamente relaciones entre conceptos (definiciones, comparaciones, causa-efecto, proceso-secuencia, problema-solución, argumentación, pros y contra, líneas de tiempo; Jiang y Grabe 2007: 45-46), siguiendo por tanto una lógica metafórica espacio-sensorial en poco diferente a la que utiliza la composición visual. Estos organizadores gráficos tienen una gran potencia pedagógica puesto que permiten obtener gran cantidad de información holística de un solo vistazo (Jiang y Grabe 2007: 34).

En los manuales de E/LE consultados estos elementos organizativos se utilizan básicamente para presentar y ordenar las ideas de un texto o para presentar listas de elementos gramaticales con alguna relación entre sí (ver Chamorro *et al.* 2012: 128-129; Kyunghiee *et al.* 2013: 287-314, Marín *et al.* 2013: 104, 105; Sans 2008: 151, por ejemplo).

¹⁰ Para un estudio detallado de gran variedad de tipos de organizadores gráficos aplicados a la educación general básica, puede consultarse la obra de McKnight (2013).

PREPOSICIONES	
POSICIÓN Y MOVIMIENTO	
a dirección, distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a Madrid. • Ávila está a 55 kilómetros de aquí.
en ubicación, medio de transporte	<ul style="list-style-type: none"> • Vigo está en Galicia. • Vamos en coche.
de procedencia lejos/cerca/delante de	<ul style="list-style-type: none"> • Venimos de la universidad. • Caracas está lejos de Lima.
desde punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Vengo a pie desde el centro.
hasta punto de llegada	<ul style="list-style-type: none"> • Podemos ir en metro hasta el centro.
por movimiento dentro o a través de un espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta pasear por la playa. • El ladrón entró por la ventana.

6; Organizador gráfico - Aula internacional A1, p. 151.

6. La función metalingüística de las imágenes pedagógicas

6.1. La comunicación a través de la imagen

En una era definida por la imagen, la imagen empieza a definir también la gramática (Llopis-García et al., 2012, p. 65).

A través de este somero análisis y esta clasificación, hemos podido comprobar cómo imágenes de distinta FC pueden cumplir diferentes FD y que, en la práctica, estas FD orbitan en torno a elementos textuales que monopolizan el contenido lingüístico y conceptual relativo a la tarea o explicación en cuestión. Todas estas funciones periféricas tienen una serie de bondades que este trabajo no pretende cuestionar ni minimizar. Sin embargo, proponemos que la imagen puede ser utilizada, *además*, como herramienta de reflexión metalingüística, mediante lo que hemos denominado *imagen metalingüística* (IM) (Romo 2015).

El uso de imágenes en la didáctica no es algo novedoso. Desde el Método Directo se utilizan ilustraciones como soporte para evitar la traducción directa, pero no para explicar conceptos gramaticales (Richards y Rodgers 2001: 185). A lo largo de los puntos anteriores hemos visto cómo las imágenes pueden cumplir con diferentes funciones, pero la mayoría de ellas las hacen quedar relegadas a un segundo plano subordinado al contenido textual. Sin embargo, investigaciones realizadas en áreas como la psicología señalan que es posible utilizar las imágenes de forma que sobrepasen este papel secundario en la enseñanza, tal como exponen expertos como Canning-Wilson y Goldstein en las citas a continuación:

In the area of foreign language and second language research empirical evidence showing relationships between the pictures and acquiring the target is scant. However, in the areas of cognitive psychology and visual/verbal behavior the literature is saturated with empirical data. Therefore, as researchers and classroom teachers, it is essential that we investigate how visuals and images can aid in the area of second language learning (Canning-Wilson 2001).

Creo tenemos que reinterpretar el papel de la imagen en el aula de idiomas y hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestra labor (Goldstein 2012: 23).

Por ejemplo, las imágenes –ilustraciones pictóricas– pueden utilizarse, además de para ejemplificar nociones gramaticales, para *ilustrarlas*. De hecho, la gramática cognitiva (GC) utiliza ilustraciones pictóricas como parte intrínseca de sus mecanismos de análisis y descripción gramatical. Se trata de ilustraciones altamente esquemáticas, aunque su grado de abstracción puede regularse en función de los destinatarios, como es fácilmente comprobable en la obra de Bielak y Paulak (2013). Utilizar ilustraciones para definir conceptos gramaticales permite operar con un grado de abstracción más cercano a aquel con el que dichas concepciones se construyen y, convenientemente adaptados a un entorno de enseñanza, su uso plantea muchos beneficios potenciales en las tres FD: introducción, explicación e iniciación.

Algunos de estos beneficios son los mismos que comparten otros tipos de imágenes: accesibilidad a la información a través de diferentes canales, inmediatez, facilidad de retención y asociación, etc. Específicamente, la utilización de la imagen como herramienta para la descripción y presentación de unidades lingüísticas permite transmitir un contenido sin recurrir al lenguaje verbal; sin utilizar ni la lengua materna, ni la lengua meta: los conceptos se traducen directamente al lenguaje visual. Esto no significa, por supuesto, que estas imágenes funcionen de forma autónoma; por el contrario, se prevé que la efectividad de estas aumente con apoyo o explicaciones verbales. La gran diferencia es que, en esta ocasión, la asimetría entre imagen y texto se anula, cuando no se invierte. Por otra parte, estas imágenes no buscan facilitar la comprensión de una información textual –como lo haría una imagen de complemento visual- sino representar esquemáticamente un contenido conceptual de una unidad lingüística.

El lenguaje visual es, como mínimo en una gran parte, universal, y operar directamente con conceptos abstractos en lugar de con sus contrapartidas más aproximadas – traducciones lingüísticas– conlleva una reducción de la carga cognitiva y una comprensión más profunda de los conceptos (Arnold 2000: 287). Dicho en otras

palabras, este tipo de aproximación intenta una conexión conceptual directamente con el cerebro del alumno a través de un concepto similar al *mentales*: ese idioma universal vinculado al pensamiento humano, independiente y anterior a cualquier lengua, que poseemos todas las personas (Pinker 1995: 55-82). Se trata, en resumidas cuentas, de comunicarse y transmitir conceptos sin necesidad de recurrir a la intervención, siempre distorsionadora, de una lengua; ya sea la materna o la meta. El objetivo es en realidad simple: intentar abrir una vía alternativa y complementaria para transmitir y recibir conocimiento que podría ser gran utilidad en entornos de enseñanza.

Sería enormemente interesante investigar en el papel que la representación figurativa, las imágenes, pueden jugar en la clase de español no en su función ilustrativa, sino específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales (Ruiz 2007: 15).

Y es que los expertos aseguran que una IM concebida con esta vocación se convertiría automáticamente en un elemento válido de cualquier “gramática pedagógica” (GP) (Ruiz de Mendoza 2008: 122). El gráfico de abajo –extraído de un manual que no se inscribe dentro del paradigma cognitivista- representa un ejemplo básico de lo sencillo que puede ser incorporar la GC en el aula y de que, de hecho, ya se hace en muchas ocasiones de forma inconsciente, incluso en manuales que no tienen ninguna intención de presentarse como cognitivistas. El clásico gráfico de los adverbios de frecuencia consiste técnicamente en un cambio de dominio (del temporal al espacial) en el que la frecuencia relativa de tiempo se representa con una cantidad correlativa de barras. La imagen refleja metafóricamente el contenido conceptual de los adverbios de frecuencia sin que sea necesaria ni la traducción ni una explicación textual accesoria.



7; Imagen con función metalingüística; Prisma A1, p.68

6.2. Ámbitos de aplicación

El ejemplo del apartado anterior (6.1) hace referencia a un uso de la imagen para transmitir contenido lingüístico, pero su potencial como tal no se limita meramente a la ilustración –literalmente- de categorías léxicas, sino que puede emplearse también para explicar lo que se conoce habitualmente como *gramática*. A este respecto, existe un voluminoso cuerpo de bibliografía en inglés (Bielak y Pawlak 2013, Dirven y Radden 2007, Lakoff (1987), Langacker 1987, 2002, 2008a, entre otros), y también en español contamos ya con un pequeño pero incipiente cuerpo de investigaciones que ha permitido demostrar la viabilidad y eficiencia de la *imagen metalingüística* como herramienta de reflexión metalingüística en aspectos del español tan problemáticos en la clase de ELE como la alternancia entre *ser* y *estar* (Romo 2015) o entre indicativo y subjuntivo (Llopis-García *et al.* 2012) o la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (Romo 2014), por ejemplo, e incluso obras que intentan dar una visión general del español a través de la GC y el lenguaje visual (López 2005).

Dado que queda fuera del alcance y del objetivo de este artículo, nos abstendremos de incluir y desarrollar ejemplos de cómo operan estas IM sobre estos contenidos lingüísticos. Por tanto, recomendamos al lector interesado consultar dichas fuentes para encontrar más información y ejemplos concretos detalladamente desarrollados de aplicación de las IM a fenómenos gramaticales específicos.

7. Conclusiones

La bibliografía consultada en este trabajo y la observación de algunos materiales específicos de E/LE apuntan a un desajuste notorio entre el papel que tienen las imágenes y otros recursos visuales dentro y fuera del aula de E/LE: a pesar de las bondades que se le atribuyen al uso de las imágenes como vehículos de transmisión de contenido –incluyendo contenido lingüístico- y de las evidencias empíricas de su viabilidad y operatividad de estas imágenes conceptuales, tanto su uso real como las investigaciones sobre sus efectos en la enseñanza de E/LE parecen escasos. Además de la superficial observación de materiales que ha realizado este trabajo al respecto, el problema también ha sido identificado por numerosos expertos, cuyas voces han sido recogidas a lo largo de este artículo.

Con el objetivo de resaltar, diferenciar y potenciar los usos conceptuales de la imagen pedagógica, en este artículo hemos desarrollado una taxonomía funcional que separa y pretende delimitar de forma clara y operacional cada una de estas funciones

tradicionales de la imagen para, en última instancia, poder definir de igual forma la naturaleza y función de la *imagen metalingüística*. Lo que se pretende no es, ni mucho menos, sugerir que los manuales de ELE deberían empezar a usar exclusiva o indiscriminadamente las IM en detrimento de unas categorías “tradicionales”. Muy al contrario, nuestro empleo del término “tradicional” no incluye ninguna connotación peyorativa; de hecho, tal como hemos expuesto en el capítulo 2, las imágenes *figurativas, decorativas, asociativas, de complemento visual y organizativas* han demostrado ya en un gran número de investigaciones empíricas su valor como elementos potenciadores del aprendizaje (recordamos los trabajos de Canning-Wilson 2001, Bergen *et al.* 2007, Liu 2004 y otros autores citados en dicho apartado).

La adición de la categoría funcional *metalingüística* para las imágenes pedagógicas pretende simplemente definir operacionalmente y “oficializar” una forma alternativa de entender tanto el uso pedagógico de las imágenes como la propia gramática: un constructo mental indisolublemente vinculado a la cognición humana y, por tanto, al sistema psicoperceptual, en el que lo visual y lo espacial tienen una predominancia que debería respetarse y tenerse en cuenta en el desarrollo de materiales educativos -al menos si queremos ser coherentes con el estado de la cuestión actual de los estudios sobre cognición y psico-percepción de la mente humana¹¹-. Por lo demás, la utilidad y eficacia de este tipo de imagen dependerá, como en todos los otros casos, de la capacidad del docente de adaptarla a las necesidades de sus estudiantes o del fenómeno lingüístico que pretenda abordarse.

Consideramos, sin embargo, que la atención a los principios psico-perceptuales de la cognición humana –como la forma en la que el cerebro interpreta los estímulos visuales- permite conocer ciertas tendencias representacionales que pueden ayudar en la elaboración de materiales pedagógicos –o presentaciones en clase- que jueguen *a favor* de estos principios, facilitando así un aprendizaje más rápido y significativo. Las investigaciones empíricas existentes y los trabajos que se están desarrollando en la actualidad demuestran que vale la pena continuar investigando y explorando esta forma de hacer pedagogía más cercana al *mentalés*; por ejemplo, mediante el desarrollo de materiales pedagógicos en los que la imagen tenga un papel conceptual más central y

¹¹ Cabe recordar que desde una perspectiva cognitivista aprender “gramática” equivale a aprender lengua, puesto que esta aproximación aboga por la superación de la dicotomía artificial entre “lengua” o “comunicación” y “gramática” (Langacker 2008: 67).

realmente aprovechemos todo su potencial comunicativo, como *la imagen metalingüística*; un tipo de imagen que se distingue de otros tipos de imagen que proliferan en los manuales de E/LE fundamentalmente por su función pedagógica: la reflexión metalingüística.

8. Bibliografía

AL-MOMANI, Renad y JÁIMEZ, Rita. La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe. En: *ASELE: Actas XIII; El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 2002, pp. 90-98.

ALONSO, R., CASTAÑEDA, A., MARTÍNEZ, P., MIQUEL, L., ORTEGA, J. y RUIZ CAMPILLO, J.P. *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2005.

ÁLVAREZ, M. Alexandra. El valor lingüístico-cultural de las imágenes. En: *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 2010a.

ÁLVAREZ, M. Alexandra. *Sueña, libro del alumno A1-A2* (nueva edición). Madrid: Grupo Anaya, 2010b.eSP

ARNOLD, Jane. Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En Arnold, Jane (Ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, pp. 277-294. Cambridge University Press, 2000.

BARRALLO, Natalia; GÓMEZ, María. La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2009, no 16, p. 2.

BENSON, Philippa J. Problems in Picturing Text: A Study of Visua/Verbal Problem Solving. *Technical Communication Quarterly*, 1997, vol. 6, no 2, pp. 141-160.

BERGEN, Benjamin K., et al. Spatial and linguistic aspects of visual imagery in sentence comprehension. *Cognitive Science*, 2007, vol. 31, no 5, pp. 733-764.

BIELAK, Jakub; PAWLAK, Mirosław. *Applying Cognitive Grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Springer Science & Business Media, 2013.

CANNING-WILSON, Christine. Visuals and language learning: Is there a connection. *ETLNewsletter*, 2001, vol. 48, p. 2005.

CARBÓ, Carme, CONTRERAS, Alejandro; MEDIO, Carmen; ROCA, Santiago y VICARIO, Igancio. (2001). *Avanzamos A1*. Stanley Publishing.

CARRIER, D. *The Aesthetics of Comics*. Pennsylvania: Penn State Press, 2000.

CHAMORRO, M., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ CAMPILLO, G. *Abanico B2*. Barcelona: Difusión, 2010.

- CONDLY, S. The Psychologies of Gestalt Principles of Visual Perception and Domain Expertise: Interactions and Implications for Instructional Practice. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 2003, 1(3), pp. 1-17.
- CONE, Dennis. Using visual aids in the grammar class. *TESL Reporter*, 1982, vol. 15, no 2, p. 23-27.
- CONSEJO, DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Madrid: Anaya*, 2002.
- CRANDALL, J., JARAMILLO, A. y OLSEN, L. Using cognitive strategies to develop English Language and Literacy. *Eric Digest Center for Applied Linguistics (EDO-FL-02-05)*. Washington: Eric clearinghouse on languages and linguistics, 2002.
- CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press, 2004.
- DERRICK, Justine. Using comics with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 2008, vol. 14, no 7.
- DIRVEN, René y RADDEN, Günter. *Cognitive English Grammar (Vol. 2)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007.
- DUIGU, Gabi. Visuals. Writing about graphs, tables and diagrams. *Academic English Press*, 2001, Cammeray (Australia). ISBN: 0-9578996-0-2
- ESPINOSA, María Paz Prendes. ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. *Enseñanza & Teaching*, 2009, vol. 13.
- FANARO, M. Ángeles; OTERO, Maria Rita; GRECA, Ileana María. Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, vol. 4, no 2, p. 1-24.
- FUKUSHIMA, M., NITTONO, H., MORIYA, H. & YANO, A. The power of Kawaii: Viewing cute images promotes a careful behavior and narrows attentional focus. *Plos One*, 2012, vol. 7 (9).
- GARRIDO, M. C. Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. En: *Glosas didácticas*, 2005, 13, 64-79. ISSN: 1576-7809.
- GOLDSTEIN, Ben. El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico; Secretaría técnica del MECD*, 2012, 19.
- GONZÁLEZ, Adela y VÉLEZ, Manuel. El diseño gráfico. *Curso Introducción a la Interacción*, 2001.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*, 2013, vol. 26, pp. 245-266.
- JIANG, Xiangying; GRABE, William. Graphic Organizers in Reading Instruction: Research Findings and Issues. *Reading in a Foreign Language*, 2007, vol. 19, no 1, p. 34-55.

KYUNGHEE, K., MARTÍNEZ, A., SEONHEE, B., & YOONKUK, C. (2013). *Español Global*. Seúl: HUFS Press.

HERNÁNDEZ, M. & VILLALBA, M. Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 203, vol. 53. Madrid: SGE.

LAKOFF, George. *Women, Fire and Dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago, 1987.

LANGACKER, Ronald W. *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, 2002 [1991].

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIU, Jun. Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL quarterly*, 2004, vol. 38, no 2, p. 225-243.

LOMBANA, Ómar Hernando, y SIERRA, J. Carlos. La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios. *Códices*, 2011, vol. 7, no 2, p. 46-60.

LÓPEZ, Ángel. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros S.L. Madrid, 2005.

LLOPIS-GARCÍA, Reyes. Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Ministerio de Educación, 2011.

LLOPIS-GARCÍA, R.; ESPINOSA, J.M.; RUIZ CAMPILLO, J. P. Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. *Edinumen*, Madrid, 2012. ISBN: 978-84-9849-231-6.

MARÍN, F., MORALES, R. y UNAMUNO, M. *Nuevo Ven 3*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2013.

MARÍN, Fernando y MORALES, Reyes. *Vente: libro del profesor 1*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2014.

MARTÍN PERIS, Ernesto.; SÁNCHEZ, Nuria y SANS, Neus. *Gente 3*. Barcelona: Difusión, 2001.

McKNIGHT, Katherine. *The elementary Teacher's big book of graphic organizers. Jossey-Bass teacher*, San Francisco, 2013. ISBN 978-1-118-42018-8 (ebk)

MILLER, A. *Visual Language: Using color, myth and image to represent grammar in the Spanish Language Classroom. Trabajo de final de Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Vermont, Estados Unidos: School of International Training, 2008.

MORENO, Concha, HERNÁNDEZ, Carmen. & KONDO, Miki. C. *Gramática Anaya. Nivel elemental (A1 - A2)*. Madrid: Anaya, 2007.

PINKER, Steven. *The Language Instinct: How the mind creates language*. Nueva York: HarperPerennial, 1995.

PINKER, Steven. *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. Penguin, 2007.

PUTINTSEVA, Tatyana. The importance of learning styles in ESL/EFL. *The Internet TESL Journal*, 2006, vol. 12, no 3.

RASCÓN MUÑOZ, Mikel. La novela gráfica en el aula de español como Lengua Extranjera: la sociedad y cultura hispánica a través del cómic. *Trabajo de fin de máster. Tutor: Eduardo San José Vázquez. Máster en español como lengua extranjera. Universidad de Oviedo*. 2012.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2014.

RÍOS, Aurelio. Español para extranjeros: elenco bibliográfico de manuales de español en los fondos del Centro Cultural y la Biblioteca Española del Tánger. *Miscelánea de la biblioteca española*, 1992, p. 145-249.

ROMO, Francisco. La imagen metalingüística de *ser* y *estar*. *RESLA, Benjamins publishing*, 2015, 28:1. ISSN: 2254-6774

ROMO, Francisco. La gramática visual del español. *MarcoELE*, 2014, 19. ISSN: 1885-211.

RUIZ CAMPILLO, José Plácido. Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoEle*, 2007, vol. 5, p. 2-17.

DE MENDOZA, F. J. R. Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, pp. 121-153. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 2008.

RUTTEN, Kris; VAN. DIENDEREN, An; SOETAERT, Ronald. Revisiting the ethnographic turn in contemporary art. *Critical Arts*, 2013, vol. 27, no 5, p. 459-473.

SÁNCHEZ, Gema. El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista Suplementos marcoELE*, 2009, no 8, p. 1-17.

SANTANA, Gisel María. Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Medisan*, 2009, vol. 13, no 5.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, 2002, vol. 1, no 1, p. 10-19.

VARELA MÉNDEZ, Raquel. Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE–La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. 2005. p. 836-845.

Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)

Noelia Domínguez Heredia
Profesora de Secundaria y Bachillerato.
IES José Hierro, Getafe, Madrid



Noelia Domínguez es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, y Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de español como Lengua Extranjera (LAEELE) por la misma universidad.

Actualmente es profesora de Secundaria y Bachillerato en el IES José Hierro, de Getafe (Madrid). Anteriormente trabajó como profesora del Ámbito Socio-lingüístico en el área de Oncología del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús y en varios Centros de Adultos de la Comunidad de Madrid, impartiendo Lengua Castellana, Español para Extranjeros e Inglés. También ha colaborado con la Embajada de los Estados Unidos en Madrid e impartido talleres en diversos congresos de ELE.

Resumen:

La importancia concedida a la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas extranjeras es significativa debido a que es la destreza más utilizada, con el 45% del tiempo de la actividad lingüística del individuo (Behiels, 2010). Por esta razón y por el desajuste producido, por un lado, entre el incremento del uso de audios y actividades que fomentan el desarrollo de la comprensión auditiva en el ámbito educativo y, por otro, el vacío bibliográfico de estudios al respecto (sobre todo en los niveles iniciales), este artículo se ha centrado en la investigación de manuales de nivel plataforma (A2) con el propósito de suplir estas carencias. De esta forma, este trabajo ha consistido en el análisis descriptivo de cinco manuales de ELE de nivel plataforma (A2) de distintas editoriales españolas, editados con posterioridad a la publicación del *PCIC* y correspondientes a los últimos siete años. En

ellos se ha estudiado de forma detallada el manual del alumno, las guías didácticas correspondientes y los audios de cada una de las unidades didácticas, con un total de 204 audiciones y 248 actividades.

Abstract:

The degree of importance given to listening comprehension in teaching foreign-language skills is significant, being that it is the most common skill with 45% of presence in human linguistic activity (Behiels, 2010). For this reason, and, also because of the imbalance produced between the increase of, on the one hand, the use of audios and activities that foster the development of listening comprehension in education field and, on the other hand, the bibliographic vacuum of studies, especially in elementary levels, this research has focused on the study of level A2 manuals with the aim of solving those needs. In doing so, the current study consists of a descriptive analysis of five A2 level manuals of Spanish as a Second Language that were released subsequently to the publication of the *PCIC*. They belong to different Spanish publishers and were published during the last seven years. Here, we have studied the student's book, the didactic guides and the audios of every single didactic unit thoroughly, with 204 listenings and 248 activities in all.

Palabras clave

Comprensión auditiva, manuales A2, audio, escucha, tratamiento didáctico, tipología de actividades, género discursivo, secuenciación didáctica, cultura, costumbres españolas, variedades lingüísticas del español, variedad de voces, nivel de autenticidad.

Keywords

Listening comprehension, manuals A2, audio, listening, didactic treatment, typology of activities, discursive genre, didactic sequence, culture, Spanish traditions, varieties of Spanish, voice types, levels of authenticity.

Artículo

1. INTRODUCCIÓN

Hasta años recientes, en las aulas de idiomas no se concedía gran importancia a la enseñanza de la comprensión auditiva (de aquí en adelante CA) como tal, ya que se daba por hecho que al aprender a hablar una lengua, automáticamente se comprendía (Flowerdew y Miller, 2005). Sin embargo, se ha demostrado que esto no es así, y que una persona puede desarrollar la destreza de expresión oral, pero tener dificultades en la de CA (Wilson, 2008).

Por otra parte, se pensaba que lo más importante a la hora de aprender una lengua era la expresión oral, debido a que, supuestamente, era la destreza más usada en el desempeño de una lengua (Swarbrick, 1994). No obstante, dos estudios de los años veinte y los años cincuenta respectivamente han demostrado que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con un 45% del tiempo de la actividad lingüística de un individuo, frente a la expresión oral (30%), la comprensión escrita (15%) y la expresión escrita (10%). Por lo tanto, y como demuestran estos análisis, es vital comprender los mensajes auditivos de una lengua extranjera (Rankin, 1957, citado en Behiels, 2010, p. 180).

Diversas investigaciones han medido la importancia de las cuatro destrezas clásicas en términos de tiempo. Entre ellas se encuentra la de Morley (1999), citado en Austria y Name (2006), que afirma que “we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write. Yet most of us take listening for granted and have little awareness of our performance as listeners”.

Teniendo en cuenta estos estudios, podemos observar que la CA es la actividad que más interviene en el uso de una lengua. Sin embargo, es considerada una destreza secundaria cuando se trata de su aprendizaje, por detrás de la expresión oral.

El presente trabajo nace, principalmente, por dos razones: por un lado, como respuesta al desajuste entre el uso de la utilización de audios y actividades que fomentan el

desarrollo de la CA en las clases de español como lengua extranjera (en adelante ELE) y a la insuficiencia de estudios al respecto. Por otro, como respuesta a la búsqueda de razones que expliquen las grandes dificultades que tienen los alumnos de ELE en la comprensión de textos orales españoles, a pesar del uso creciente de la metodología que desarrolla esta destreza.

Llegados a este punto, presentaré el resultado del análisis realizado a la destreza de CA en manuales de ELE de nivel plataforma (A2) según el *Marco común europeo de referencia (MCER)*, con el fin de examinar la tipología de sus actividades y el género discursivo de sus audios, el grado de significación de las actividades y la secuenciación didáctica de las mismas, la inclusión de la cultura y las costumbres españolas, las variedades lingüísticas del español de los audios, la variedad de voces de los participantes en las grabaciones junto con su nivel de autenticidad y, por último, la adaptación de las actividades y de las escuchas al nivel correspondiente según el *MCER*.

A partir de estos datos, trataré de proporcionar una serie de recomendaciones y propuestas con el fin de orientar a otros colegas interesados en seguir analizando esta destreza para mejorar el desarrollo de la misma en nuestros estudiantes de ELE.

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

La CA es una destreza lingüística relacionada con la escucha y con la interpretación del discurso oral, donde el receptor recibe el mensaje emitido por el emisor (orientación receptiva), construye y representa un significado (orientación constructiva), negocia el significado con el emisor y le responde (orientación colaborativa), y finalmente, crea significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (orientación transformativa). La escucha, por ende, se convierte en un proceso de interpretación activo y complejo, en el cual, el oyente establece una relación entre lo que escucha y lo que ya es conocido para él o para ella (Rost, 2002).

De acuerdo con Martín Peris (2007, p.1), la CA “no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus

propias técnicas y estrategias”. Por esta razón, los alumnos de lenguas extranjeras, cuando escuchan la lengua objeto, deben centrarse en la interpretación de mensajes nuevos que pueden contener elementos no estudiados previamente, y no reducirse a reconocer frases o elementos de lengua previamente aprendidos. Además, deberán prestar atención a los elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, así como a los planos literal y connotativo. En resumen, para Martín Peris “entender es incorporar nueva información a aquella de la que ya disponemos” (Ibíd., p.3). Por eso, el contexto juega un papel primordial.

2.1. La importancia de la comprensión auditiva

Como se ha apuntado ya en la introducción, varios estudios han demostrado que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con el 45% del tiempo de la actividad lingüística del individuo. Por lo tanto, es vital comprender los mensajes auditivos de una lengua extranjera.

Sin embargo, varios autores como Field (2008) exponen la poca importancia que se le ha concedido debido a que siempre se ha pensado que el conocimiento de gramática y vocabulario, y la expresión oral y escrita son los factores determinantes para demostrar el progreso en el aprendizaje de una lengua, con lo que la CA ha ido permaneciendo en un segundo plano.

Asimismo, este autor afirma que los docentes, en muchas ocasiones, se encuentran faltos de tiempo y dan prioridad a otras destrezas, ya que el progreso de la CA es muchas veces lento y difícil de ver.

Por ello, propone una alternativa radical a estas prácticas y plantea nuevos tipos de ejercicios que pueden mejorar esta destreza en los alumnos de lenguas extranjeras, focalizando la atención no tanto en el resultado de las escuchas, sino en el *proceso* de las mismas, de forma que la CA sea entendida no como un fin, sino como un proceso para llegar a ese fin (Ibíd., p. 82).

Wilson (2008), por su parte, opina que el desarrollo de esta destreza es imprescindible por diversos motivos, como por ejemplo, para tener acceso al mundo y estar

al corriente de lo que ocurre en él, como medio de comunicación (si no entendemos lo que nuestro interlocutor nos dice, la comunicación resultará fallida), o por placer.

Behiels (2010), de acuerdo con Wilson, asiente que la CA es importante para poder comunicarse, lo que a menudo se identifica erróneamente como solo aprender a hablar. Para la autora, la CA es esencial debido a la gran cantidad de situaciones en que los individuos deben comprender mensajes orales en L2; por ejemplo: comprender los mensajes por altavoz del aeropuerto o de la estación, las noticias en la radio, el mensaje de la telefonista del hotel, y todo lo que se nos dice cuando participamos en una conversación (Behiels, 2010, p.180). Asimismo, añade un tercer motivo por el que la CA es fundamental en el proceso de comunicación: “las actividades de comprensión auditiva crean un clima relajado en el que el estudiante no pierde la confianza en sí mismo y porque el lenguaje adquirido a través de actividades receptivas prepara el terreno para ulteriores actividades productivas” (Ibíd., pp.180-181).

Por último, Wolvin y Gwynn (1996, p.13) manifiestan que la CA es la destreza más importante de las cuatro, puesto que es la primera que desarrolla el individuo, seguida de la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita respectivamente. Por esta razón, la falta de desarrollo de la CA puede obstaculizar enormemente los procesos de aprendizaje y de comunicación: dos actividades necesarias para participar de forma productiva en la vida diaria.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El principal objetivo de este estudio es observar y describir el tratamiento didáctico de la CA en cinco manuales de ELE de nivel plataforma (A2) con el fin de analizar el género discursivo de los audios, la tipología de las actividades y la secuenciación didáctica de las mismas, la incorporación de imágenes que favorezcan la CA, la inclusión de la cultura y las costumbres españolas, las variedades lingüísticas del español en los audios, la variedad de voces de los participantes junto con su nivel de autenticidad y, por último, la adaptación de las actividades y las escuchas al nivel correspondiente según el *MCER*.

Para lograr estos objetivos, se ha diseñado una plantilla de análisis de tratamiento de la CA que se aplicará a cada uno de los manuales para su estudio posterior.

Este estudio empírico, en consonancia con los objetivos citados, pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué géneros discursivos incluyen los audios de los manuales de A2?
- ¿Qué tipo de actividades desarrollan la CA en los manuales de A2?
- Las actividades, ¿están acompañadas de imágenes que favorezcan la CA?
- ¿Qué secuenciación didáctica siguen las actividades?
- Las actividades, ¿favorecen el conocimiento de la cultura española?
- ¿Cuál es el nivel de autenticidad de las escuchas?
- ¿Existen diferentes variedades lingüísticas del español en los audios?
- ¿Existe una variedad en las voces de los participantes?
- ¿Tanto las actividades como las grabaciones son adecuadas para lograr los objetivos del nivel plataforma (A2) y, por tanto, siguen las directrices del *MCER*?

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de diseño

Este trabajo comprende un análisis observacional exploratorio, cuyo objetivo es la descripción o reconstrucción analítica de las actividades de CA en manuales de ELE de nivel plataforma (A2).

Para ello, hemos definido los datos necesarios para la elaboración del análisis y, posteriormente, los hemos recogido mediante la observación de la destreza de CA en la guía del profesor, en el manual del alumno y en los audios de cinco editoriales españolas. Después, hemos procedido a un análisis exhaustivo de la destreza y hemos realizado una reflexión teórica sobre lo observado, junto con una serie de proposiciones teóricas explicativas. El último apartado, lo hemos dedicado a las conclusiones obtenidas gracias a este proceso de observación.

4.2. Corpus

El corpus de este análisis descriptivo se compone de cinco manuales de ELE de nivel plataforma (A2) correspondientes a los últimos siete años, donde hemos estudiado el manual del alumno, las guías didácticas correspondientes y los audios de cada una de las unidades didácticas.

Los manuales analizados son los siguientes:

- Alonso, M. y Prieto, R., 2011. *Embarque 2 - Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, M. y Prieto, R., 2011. *Embarque 2 - Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 3 ¿Tópicos? - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 3 ¿Tópicos? - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 4 Fotos - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 4 Fotos - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 5 Pasaporte - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- De Dios, A. y Eusebio, S., 2009. *Etapas 5 Pasaporte - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- Gil-Toresano, M., Soria, I., Duque, A., Espiñeira, S., de la Torre, N. y Vañó, A., 2009. *Agencia ELE 2 – Libro de clase*. Madrid: SGEL.
- Gil-Toresano, M., Soria, I., Duque, A., Espiñeira, S., de la Torre, N. y Vañó, A., 2009. *Agencia ELE 2 – Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Melero, P., Sacristán E. y Gaudioso, B., 2009. *Protagonistas A2 - Libro del alumno*. Madrid: SM.
- Melero, P., Sacristán E. y Gaudioso, B., 2009. *Protagonistas A2 – Guía didáctica*. Madrid: SM.
- Peláez, S., Esteba, D. y Zayas, P., 2012. *Método 2 - Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

- Peláez, S., Esteba, D. y Zayas, P., 2012. *Método 2 - Libro del profesor*. Madrid: Anaya.

El principal criterio de selección responde a la necesidad de analizar el desarrollo de la CA en manuales de nivel plataforma (A2), ya que nunca ha sido estudiado con anterioridad, con lo que existe un vacío importante en la investigación de este campo. En cuanto a la elección de los métodos, el criterio ha consistido en escoger manuales de distintas editoriales españolas editados con posterioridad a la publicación del *PCIC*. Asimismo, todos ellos siguen un enfoque comunicativo y se basan en los métodos de enseñanza más actuales e innovadores.

4.3. Herramienta de toma de datos

Para llevar a cabo esta investigación, el principal instrumento de recogida de datos ha consistido en una plantilla de análisis de tratamiento de la CA con ítems que han definido los criterios de observación a investigar. Después hemos procedido a la recogida de datos, donde hemos observado y analizado los ítems en los tres tipos de materiales descritos anteriormente: el manual del alumno, las guías didácticas correspondientes y los audios de cada una de las unidades didácticas. Por último, ofrecemos una serie de resultados y unas conclusiones que orientarán a los docentes en la aplicación didáctica de la CA en alumnos de ELE de nivel plataforma (A2).

5. RESULTADOS

5.1. Géneros discursivos presentes en los manuales de A2

Los géneros discursivos que aparecen con más asiduidad en los manuales analizados son dos: por un lado, las *conversaciones cara a cara informales*, con un 24% de frecuencia en los métodos *Embarque 2*, *Agencia ELE 2* y *Protagonistas A2*; un 33% en *Etapas A2* y un 47% en *Método 2*, y por otro, las *presentaciones públicas simples y breves sobre temas conocidos*, con un 32% de frecuencia en *Embarque 2*, un 33% en *Etapas A2*, un 22% en *Agencia ELE 2*, un 24% en *Protagonistas A2* y un 27% en *Método 2*.

En tercer lugar, se aprecia que todos los manuales incluyen **conversaciones transaccionales cara a cara**, aunque en menor medida que los dos géneros anteriores, (excepto *Embarque 2*, que lo incluye en un 24% de las ocasiones) y **conversaciones transaccionales telefónicas**, exceptuando *Etapas A2*, que no lo incluye.

Las **conversaciones telefónicas breves y sencillas** apenas se incluyen en los manuales e incluso están ausentes tanto en *Embarque 2* como en *Etapas A2*.

De igual forma, las **instrucciones breves y sencillas** aparecen brevemente o desaparecen por completo, como ocurre en *Embarque 2*, *Etapas A2* y *Método 2*.

En cuanto a los tres últimos géneros, resulta interesante comentar que son propios de niveles superiores al A2, pero que algunos manuales los introducen ya en esta etapa. De esta forma:

» Las **entrevistas** (de nivel B1) aparecen en todos los manuales, aunque no de forma habitual (8% en *Embarque 2*, 18% en *Etapas A2*, 16% en *Agencia ELE 2* y *Protagonistas A2*, y 4% en *Método 2*).

» Las **canciones** (de nivel B2) aparecen en dos manuales: *Etapas A2* y *Protagonistas A2*, con un 3% y un 6% de frecuencia respectivamente.

» Las **encuestas** (de nivel B1) aparecen en tres manuales: *Embarque 2*, con un 4%, y *Agencia ELE 2* y *Protagonistas A2* con un 2% cada uno.

Por último, y si se comparan los cinco manuales, se puede concluir que el género discursivo más frecuente es **conversaciones cara a cara informales**, con una presencia del 30,4% de los casos, seguido muy de cerca por el de **presentaciones públicas simples y breves sobre temas conocidos**, con un 27,6% del total.

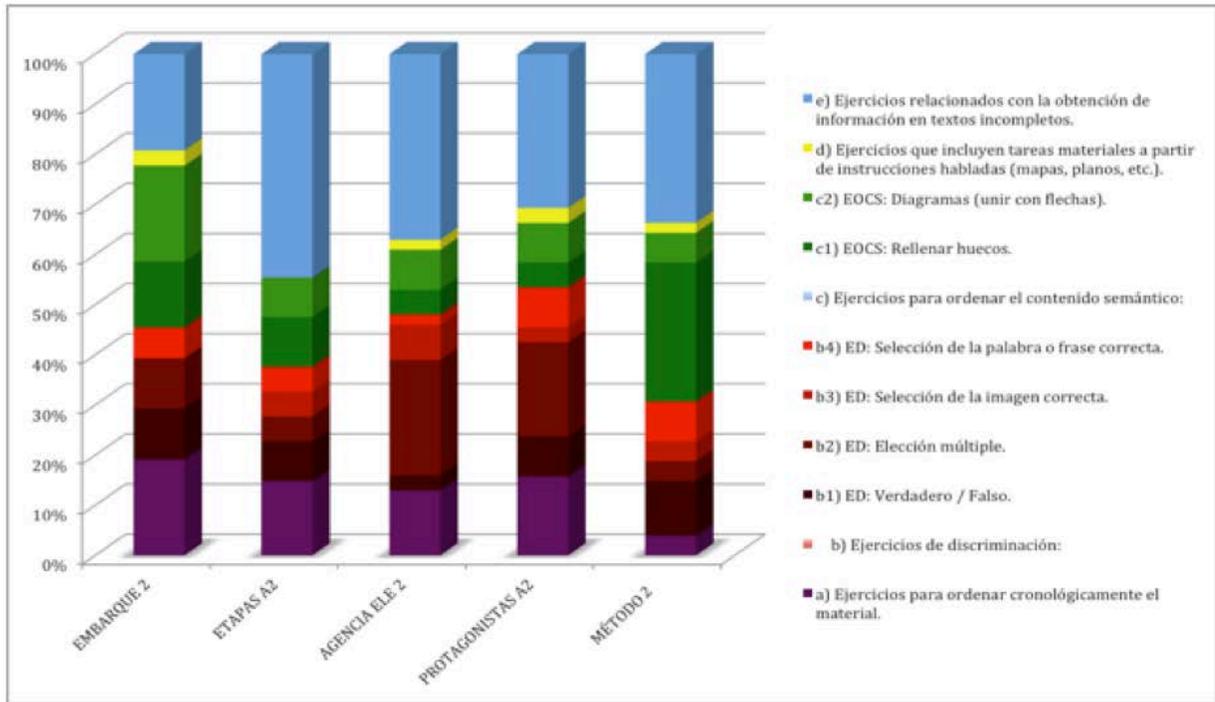
5.2. Tipo de actividades que desarrollan la comprensión auditiva en los manuales de A2

En este caso, los *ejercicios* más habituales en estos manuales son los *relacionados con la obtención de información en textos incompletos*, con una regularidad total del 33,2%, desglosado de la siguiente manera: 19% en *Embarque 2*, 45% en *Etapas A2*, 37% en *Agencia ELE 2*, 31% en *Protagonistas A2* y 34% en *Método 2*. Como se puede observar, todos los manuales superan una frecuencia superior al 30% en la inclusión de este tipo de ejercicios excepto *Embarque 2*, que solo lo incluye un 19% de los casos.

Los siguientes tipos de actividades presentes corresponden a los *ejercicios para ordenar cronológicamente el material*, con un promedio del 13,4% y a los *ejercicios de elección múltiple*, con una media del 12,2%. La incorporación de estos dos tipos de actividades es bastante dispar según los manuales. Así, el primer tipo (*ejercicios para ordenar cronológicamente el material*) es introducido en los manuales *Embarque 2*, *Etapas A2*, *Agencia ELE 2* y *Protagonistas A2*, en un 19%, 15%, 13% y 16% respectivamente, mientras que en *Método 2*, tan solo un 4%. Lo mismo ocurre con el segundo tipo (*ejercicios de elección múltiple*), donde *Agencia ELE 2* y *Protagonistas A2* los incluyen en un 23% y un 19% de los casos respectivamente, mientras que *Embarque 2*, reduce esta frecuencia prácticamente a la mitad (10%), y *Etapas A2* y *Método 2*, lo reducen aún más, incorporándolos tan solo en un 5% y un 4% respectivamente.

El resto de ejercicios aparece de forma más homogénea en los manuales analizados, aunque la media de su frecuencia es mucho menor que la de los tres tipos de actividades comentados con anterioridad. De esta forma, los *ejercicios de Verdadero/Falso* aparecen en un 8% de los casos, los de *selección de la palabra o frase correcta* lo hacen en un 5,8%, los de *rellenar huecos* en un 12,2%, los relacionados con *diagramas* en un 9,8%, los de *selección de la imagen correcta* en un 3,8% (aunque *Embarque 2* no los incluye) y, por último, los vinculados con *tareas materiales a partir de instrucciones habladas*, en un 2% del total a pesar de estar ausentes en *Etapas A2*.

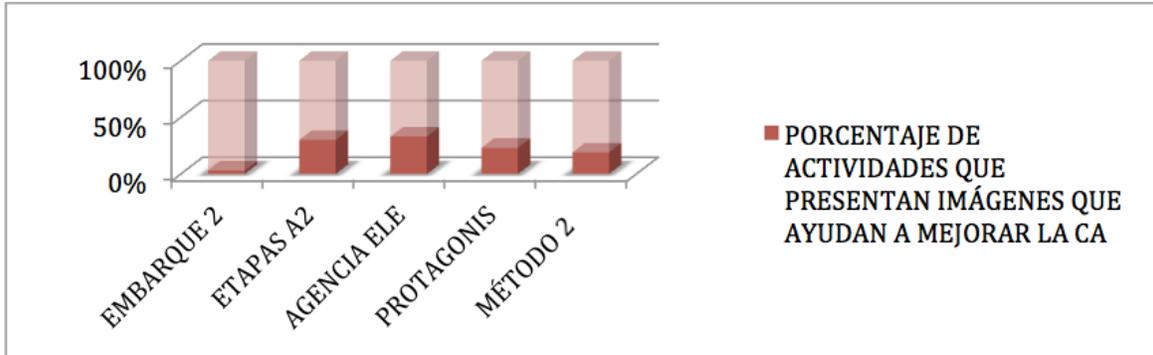
- ED: Ejercicios de discriminación
- EOCS: Ejercicios para ordenar el contenido semántico



Comparativa de la distribución de los diferentes tipos de ejercicios en cada manual

5.3. Tratamiento de las imágenes en las actividades de CA

En lo que concierne a esta variable, se puede observar cómo todos los manuales acompañan la mayoría de las actividades de CA con imágenes. No obstante, este tanto por ciento es dispar entre los mismos, con una frecuencia que oscila entre el 3% de *Embarque 2* y el 33% de *Agencia ELE 2*, pasando por el 19% de *Método 2*, el 23% de *Protagonistas A2* y, finalmente, el 30% de *Etapas A2*.



Frecuencia de inclusión de imágenes en los ejercicios de CA de los manuales de A2

5.4. Secuenciación didáctica que siguen las actividades de los manuales de A2

La frecuencia de los ítems que componen esta variable es mucho más homogénea que la de las variables anteriores, ya que todos los manuales incluyen ejercicios de *pre-audición*, concretamente entre un 88% y un 98% de los casos (con excepción de *Método 2* que lo hace en un 62%). Este elevado porcentaje permite proporcionar al alumno un valioso motivo para querer entender el mensaje. Por esta razón, es decir, para motivar al alumno en el desarrollo de la CA, casi el 100% de los manuales sigue un esquema bien definido. La única excepción es *Método 2* de nuevo, que lo sigue en un 85% de las actividades.

Entre los esquemas más habituales se encuentra el de *pre-audición, audición y post-audición*, con un 97% de representatividad en el caso de *Embarque 2*, un 85% en el de *Etapas A2*, un 78% en el de *Agencia ELE 2*, un 80% en el de *Protagonistas A2* y un porcentaje bastante menor (60%) en el de *Método 2*.

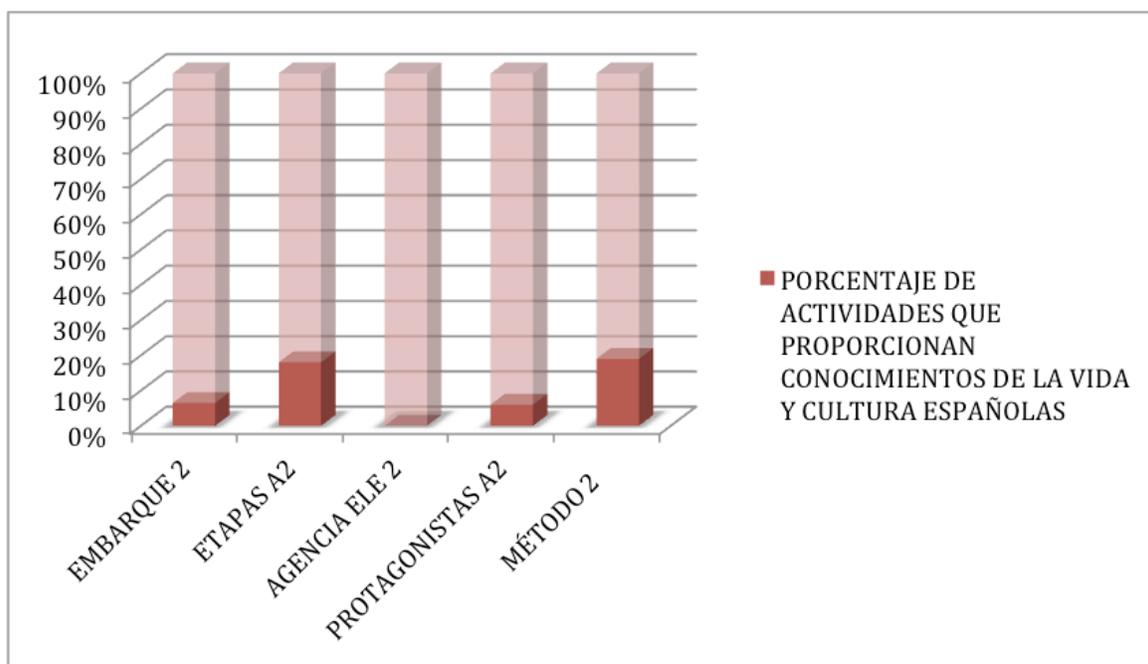
Los dos esquemas restantes, el de *pre-audición y audición*, y el de *audición y post-audición*, tienen una frecuencia mucho menor en todos los manuales (o incluso inexistente en *Embarque 2* y en *Etapas A2*), con una media del 7,8% en el caso de la *pre-escucha y escucha*, y del 8,8% en el de la *escucha y post-escucha*.

5.5. Tratamiento de la cultura en las actividades de CA

En lo que respecta a esta variable y como se puede apreciar, la mayoría de los manuales coinciden en conceder escasa presencia a las actividades de CA relacionadas con

la vida y cultura españolas: *Embarque 2* lo hace en un 7%; *Protagonistas A2* en un 6% y *Agencia ELE 2* ni siquiera introduce este tipo de ejercicios. Sin embargo, *Método 2* y *Etapas A2*, incrementan el porcentaje de los anteriores y lo elevan a un 18% y 19% respectivamente.

A pesar de este bajo índice de actividades de CA vinculadas a la cultura española, la mayoría de los manuales trabaja esta variable mediante la práctica de otras destrezas.



Frecuencia de ejercicios relacionados con la cultura española en los manuales de A2

5.6. Nivel de autenticidad de las escuchas

Los cinco manuales analizados coinciden totalmente y proporcionan un lenguaje auténtico y natural en el 100% de las grabaciones. Sin embargo, el tono varía de unos manuales a otros, siendo el de *Agencia ELE 2* el más natural, con un 100% de los casos analizados, seguido de *Protagonistas A2* (96%), *Embarque 2* (84%), *Etapas A2* (67%) y, por último, *Método 2* con una frecuencia de tono natural mucho menor (29%).

5.7. Variedades lingüísticas tratadas

Todos los manuales, a excepción de *Embarque 2*, incluyen variedades lingüísticas distintas del español en mayor o menor medida. Aun así, el porcentaje de frecuencia no es significativo.

De esta forma, *Etapas A2* introduce tan solo un 9% de variedades distintas del español, correspondientes con 3 audios, donde los 3 incluyen la variante argentina (9%), y 2 de ellos, además, la mexicana y la peruana (6% respectivamente). Por otra parte, el vocabulario que aparece en las variedades citadas obtiene el mismo porcentaje en este manual.

Agencia ELE 2, incorpora un índice todavía menor (4%) de variedades diferentes del español, con la presencia de tan solo 2 audios. En uno de ellos, incluye la variedad sevillana (aunque no introduce vocabulario específico de la variedad), mientras que en el otro, la argentina y la cubana. Asimismo, esta grabación incluye vocabulario propio de las 2 variedades. Sin embargo, es necesario remarcar que el acento cubano no es el propio de esta variedad. Un aspecto similar tiene lugar en el ejercicio (7a) del tema 4 de la sección *Entre líneas* (audio 25), donde está presente la variedad sevillana. Sin embargo, se ha considerado que no trabaja la variedad pretendida debido a que el acento presente es el propio del español estándar y no el del sevillano.

Método 2 incluye un 8% de variedades distintas al español con un total de 4 escuchas. Entre ellas se encuentran las variedades argentina, ecuatoriana, mexicana y venezolana con un 4%, 2%, 2% y 4% respectivamente. No obstante, el vocabulario empleado en los audios solo incluye términos argentinos (en el total de grabaciones que componen esta variedad) y venezolanos (en el 50% de las mismas).

Finalmente, *Protagonistas A2* es el manual que más variedades incluye, con un 12% del total. A pesar de ello, este porcentaje sigue sin ser elevado. Entre las variedades que incluye se encuentran la variedad argentina en 3 audios (6%), las canaria, chilena, cubana, dominicana, y gallega, en 1 audio (2%), las mexicana y uruguaya, en 3 audios (6%) y, finalmente, la venezolana, en 2 audios (4%). En total suman 6 audios (12%) de los 50 que

componen el manual. En cuanto al vocabulario utilizado, únicamente las variedades argentina, chilena y venezolana incluyen términos propios y obtienen el mismo porcentaje que sus variedades correspondientes excepto la venezolana, que lo reduce a la mitad, con vocabulario propio en tan solo una grabación de las dos totales.

5.8. Variedad de voces en las escuchas

En los cinco manuales analizados, todos los audios trabajan voces de mujeres y de hombres adultos, con edades comprendidas entre los 20 y los 60 años aproximadamente, con dos excepciones: en *Etapas A2*, concretamente en *Etapas 4* y *Etapas 5*, existen dos audiciones (correspondientes al 6% del total) que incluyen la voz de sendos niños varones.

5.9. Adaptación de los materiales al MCER

El último ítem de esta investigación está relacionado con la adaptación de los materiales al *MCER*.

Todos los manuales guardan relación con las actividades que propone el *MCER* y lo hacen de manera homogénea, de forma que:

- Todos los métodos incorporan en mayor proporción las actividades relacionadas con *escuchar conversaciones por casualidad*. Concretamente, entre el 53% y el 72% del total de actividades de cada manual está dedicado a este tipo de tareas, con una presencia media del 59,8%.
- El resto de ejercicios se reparte de forma similar entre los otros dos tipos de actividades propuestos por el *MCER*, con un porcentaje medio del 20,2% para las actividades que incluyen *escuchar declaraciones públicas*, y un 20% para las actividades que incluyen *escuchar medios de comunicación*.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, podemos llegar a varias conclusiones. La primera es que no todos los manuales incluyen todos los géneros discursivos propuestos por el *PCIC* para el nivel plataforma (A2). De esta forma, *Método 2* no introduce el género referente a *Instrucciones breves y sencillas*; *Embarque 2* no incluye ni el género anterior ni el relacionado con *Conversaciones transaccionales cara a cara*; y, por último, *Etapas A2* tampoco contempla ninguno de los anteriores ni el de *Conversaciones transaccionales telefónicas*. Sin embargo, algunos contemplan géneros correspondientes a niveles superiores, como las entrevistas (propias del nivel B1), las canciones (propias del nivel B2) y las encuestas (propias del nivel B1).

En cuanto al tipo de ejercicios trabajados, observamos que todos los manuales incorporan una gran variedad de actividades relacionadas con la CA, donde destacan las relacionadas con la *obtención de información en textos incompletos*. Al mismo tiempo, todos siguen un esquema definido con el fin de dotar de significación a los ejercicios. De este modo, el esquema más común en todos ellos es el de *pre-escucha / escucha / post-escucha*.

Sin embargo, y a pesar del grado de significación alcanzado, observamos, por un lado, un bajo índice de actividades acompañadas de imágenes, lo que dificulta el proceso de CA, y por otro, un bajo índice de actividades relacionadas con los conocimientos de la vida y cultura españolas. No obstante, este aspecto queda subsanado por el trabajo de las mismas a través de otras destrezas.

En lo que respecta al lenguaje utilizado en los audios, cabe destacar como aspecto positivo la total autenticidad y naturalidad de los mismos. A pesar de ello, el tono resulta un tanto simulado y el ritmo excesivamente lento en las grabaciones de algunos manuales, como en el caso de *Método 2*, lo que convierte al texto oral en un discurso un tanto artificial.

Siguiendo la misma línea del análisis de los audios, se puede apreciar la existencia de manuales que conceden escasa o nula representatividad a las variedades lingüísticas

distintas del español. En este caso, sería interesante una mayor inclusión de variedades para proporcionar al alumno un léxico más rico y para habituar su oído a los diferentes acentos. Asimismo, algunas de esas variedades, como la cubana, no incluyen los rasgos propios de esta variedad, con lo que puede causar confusión en el oyente.

Por otra parte, prácticamente el 100% de los manuales trabaja voces de hombre y mujer adultos, con solo dos audios de presencia infantil masculina. Además, las voces de personas mayores también permaneces ausentes. Por tanto, sería conveniente tener este factor en cuenta para adaptar el oído del alumno a diferentes tonos y timbres de voz, y así dotar a los audios de una mayor naturalidad.

Por último, los cinco manuales analizados están adaptados al nivel plataforma (A2) según el *MCER*, ya que incluyen, de forma variada, los tres tipos de actividades que el *Marco* considera necesarios para este nivel, con un mayor porcentaje de actividades dedicadas a la *escucha de conversaciones*.

Estos resultados se pueden aplicar a la práctica docente, de forma que pueden ser útiles para el profesor de ELE que desee introducir en el aula variedades lingüísticas de diferente tipo y, por tanto, vea necesario complementar estos métodos con otros que se adapten más a sus intereses. Lo mismo ocurre con la variedad de voces y su nivel de autenticidad y naturalidad, donde los docentes pueden buscar en otros materiales muestras de voces infantiles o de personas mayores para enriquecer el léxico del alumno (pues un anciano no utiliza el mismo lenguaje que un joven o que un niño) y acostumar su oído a los diferentes timbres y tonos de voz.

Otro factor a tener en cuenta es la incorporación de las tradiciones y cultura españolas; aspectos que resultan esenciales cuando se aprende una lengua, y que por tanto, estarán siempre presentes en los intereses de todos los educadores. Debido al bajo índice de actividades relacionadas con la cultura española, el docente se dará cuenta de que es necesario complementarlas con otro tipo de prácticas para que el alumno logre un conocimiento más completo de las costumbres y de la vida españolas.

Por último, estos resultados serán significativos para aquel que quiera practicar un tipo de ejercicio concreto o un género discursivo determinado, y para aquel que desee conocer qué tipo de esquema siguen los audios y qué actividades incluyen imágenes; siempre con el objetivo final de lograr en los alumnos un nivel de comprensión lo más integral posible.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Anne y LYNCH, Tony. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- AUSTRIA CAMACHO, María Estrella y NAME SINGER, Carmen. “Materials Development Related to Listening Comprehension, Reading Skills, and Critical Thinking”, En *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*, 2006 [documento en línea] Disponible en: <<http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/austriaes8.pdf>> [consulta: 02/09/2013]
- BEHIELS, Lieve. “Estrategias para la comprensión auditiva”, En *Monográficos Marco ELE, número 11*, 2010 [documento en línea] Disponible en: <<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>> [consulta: 02/09/2013]
- FIELD, John. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FLOWERDEW, John y MILLER, Lindsay. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, En *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE, nº 0*, 2004 [documento en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3> [consulta: 15/11/2013]
- MARTÍN PERIS, Ernesto. “La didáctica de la comprensión auditiva”, En *MarcoELE. Revista de didáctica ELE, nº 5*, 2007 [documento en línea] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/martin_compreensionauditiva.pdf> [consulta: 03/08/2013]
- NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle, 1999.

ROST, Michael. *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education, 2002.

SWARBRICK, Ann. *Teaching Modern Languages*. London: Routledge, 1994.

WILSON, J. J. *How to teach listening*. London: Pearson Education, 2008.

WOLVIN, Andrew y GWYNN, Carolyn. *Listening* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill, 1996.

Métodos:

ALONSO CUENCA, Montserrat y PRIETO PRIETO, Rocío. *Embarque 2 - Libro del alumno*. Madrid: Edelsa, 2011.

ALONSO CUENCA, Montserrat y PRIETO PRIETO, Rocío. *Embarque 2 - Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, 2011.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 3 ¿Tópicos? - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2009.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 3 ¿Tópicos? - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2009.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 4 Fotos - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2009.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 4 Fotos - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2009.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 5 Pasaporte - Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2009.

DE DIOS MARTÍN, Anabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia. *Etapas 5 Pasaporte - Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2009.

GIL-TORESANO, Manuela, SORIA, Inés, DUQUE, Aurora, ESPIÑEIRA, Sonia, DE LA TORRE, Nuria y VAÑÓ, Antonio. *Agencia ELE 2 – Libro de clase*. Madrid: SGEL, 2009.

GIL-TORESANO, Manuela, SORIA, Inés, DUQUE, Aurora, ESPIÑEIRA, Sonia, DE LA TORRE, Nuria y VAÑÓ, Antonio. *Agencia ELE 2 – Guía didáctica*. Madrid: SGEL, 2009.

MELERO, Pilar, SACRISTÁN, Enrique y GAUDIOSO, Belén. *Protagonistas A2 - Libro del alumno*. Madrid: SM, 2009.

MELERO, Pilar, SACRISTÁN, Enrique y GAUDIOSO, Belén. *Protagonistas A2 – Guía didáctica*. Madrid: SM, 2009.

PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador, ESTEBA RAMOS, Diana y ZAYAS LÓPEZ, Purificación. *Método 2 - Libro del alumno*. Madrid: Anaya, 2012.

PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador, ESTEBA RAMOS, Diana y ZAYAS LÓPEZ, Purificación. *Método 2 - Libro del profesor*. Madrid: Anaya, 2012.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LOS MANUALES ANALIZADOS

- *Embarque 2* – 21 audios, 31 ejercicios
- *Etapas A2* - 33 audios, 40 ejercicios
- *Agencia ELE 2* - 49 audios, 60 ejercicios
- *Protagonistas A2* - 50 audios, 64 ejercicios
- *Método 2* - 51 audios, 53 ejercicios

1. ¿El manual trabaja varios géneros discursivos?	Sí	No
a) Conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses .	<i>Embarque 2</i> – 24% <i>Etapas A2</i> – 33% <i>Agencia ELE 2</i> - 24% <i>Protagonistas A2</i> - 24% <i>Método 2</i> – 47%	
b) Conversaciones transaccionales cara a cara (compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos; operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos).	<i>Embarque 2</i> - 24% <i>Etapas A2</i> – 12% <i>Agencia ELE 2</i> – 10% <i>Protagonistas A2</i> – 10% <i>Método 2</i> – 10%	
c) Conversaciones o entrevistas telefónicas muy breves y sencillas, con mensajes predecibles o previamente preparados.	<i>Agencia ELE 2</i> – 8% <i>Protagonistas A2</i> – 12% <i>Método 2</i> -6%	<i>Embarque 2</i> <i>Etapas A2</i>
d) Conversaciones transaccionales telefónicas muy breves y sencillas (peticiones de información puntual).	<i>Embarque 2</i> – 8% <i>Agencia ELE 2</i> – 10% <i>Protagonistas A2</i> – 4% <i>Método 2</i> – 6%	<i>Etapas A2</i>
e) Instrucciones breves y sencillas sobre asuntos relacionados con la casa o el trabajo.	<i>Agencia ELE 2</i> – 6% <i>Protagonistas A2</i> – 2%	<i>Embarque 2</i> <i>Etapas A2</i> <i>Método 2</i>
f) Presentaciones públicas simples y breves sobre temas conocidos.	<i>Embarque 2</i> – 32% <i>Etapas A2</i> -33% <i>Agencia ELE 2</i> – 22% <i>Protagonistas A2</i> – 24% <i>Método 2</i> – 27%	
g) Entrevistas (pertenece a nivel B1).	<i>Embarque 2</i> – 8% <i>Etapas A2</i> – 18% <i>Agencia ELE 2</i> – 16% <i>Protagonistas A2</i> – 16% <i>Método 2</i> – 4%	

h) Canciones (pertenece a nivel B2).	<i>Etapas A2 -3%</i> <i>Protagonistas A2 – 6%</i>	<i>Embarque 2</i> <i>Agencia ELE</i> <i>2</i> <i>Método 2</i>
i) Encuestas (pertenece a nivel B1).	<i>Embarque 2 - 4%</i> <i>Agencia ELE 2 -2%</i> <i>Protagonistas A2 -2%</i>	<i>Etapas A2</i> <i>Método 2</i>
2. ¿Qué tipo de ejercicios predominan en los manuales?	Sí	No
a) Ejercicios para ordenar cronológicamente el material.	<i>Embarque 2 – 19%</i> <i>Etapas A2 – 15%</i> <i>Agencia ELE 2 – 13%</i> <i>Protagonistas A2 – 16%</i> <i>Método 2 – 4%</i>	
b) Ejercicios de discriminación:		
» Verdadero / Falso.	<i>Embarque 2 – 10%</i> <i>Etapas A2 – 8%</i> <i>Agencia ELE 2 – 3%</i> <i>Protagonistas A2 – 8%</i> <i>Método 2 – 11%</i>	
» Elección múltiple.	<i>Embarque 2 – 10%</i> <i>Etapas A2 – 5%</i> <i>Agencia ELE 2 – 23%</i> <i>Protagonistas A2 – 19%</i> <i>Método 2 – 4%</i>	
» Selección de la imagen correcta.	<i>Etapas A2 – 5%</i> <i>Agencia ELE 2 – 7%</i> <i>Protagonistas A2 – 3%</i> <i>Método 2 – 4%</i>	<i>Embarque 2</i>
» Selección de la palabra o frase correcta.	<i>Embarque 2 – 6%</i> <i>Etapas A2 – 5%</i> <i>Agencia ELE 2 – 2%</i> <i>Protagonistas A2 – 8%</i> <i>Método 2 – 8%</i>	
c) Ejercicios para ordenar el contenido semántico:		

» Rellenar huecos.	<i>Embarque 2 – 13%</i> <i>Etapas A2 – 10%</i> <i>Agencia ELE 2 – 5%</i> <i>Protagonistas A2 – 5%</i> <i>Método 2 – 28%</i>	
» Diagramas (unir con flechas).	<i>Embarque 2 – 19%</i> <i>Etapas A2 – 8%</i> <i>Agencia ELE 2 – 8%</i> <i>Protagonistas A2 – 8%</i> <i>Método 2 – 6%</i>	
d) Ejercicios que incluyen tareas materiales a partir de instrucciones habladas (mapas, planos, etc.).	<i>Embarque 2 – 3%</i> <i>Agencia ELE 2 – 2%</i> <i>Protagonistas A2 – 3%</i> <i>Método 2 – 2%</i>	<i>Etapas A2</i>
e) Ejercicios relacionados con la obtención de información en textos incompletos.	<i>Embarque 2- 19%</i> <i>Etapas A2 – 45%</i> <i>Agencia ELE 2 – 37%</i> <i>Protagonistas A2 – 31%</i> <i>Método 2 – 34%</i>	
	Sí	No
3. Las actividades, ¿van acompañadas de imágenes que ayuden a mejorar la CA?	<i>Embarque 2 – 3%</i> <i>Etapas A2 – 30%</i> <i>Agencia ELE 2 – 33%</i> <i>Protagonistas A2 – 23%</i> <i>Método 2 -19%</i>	
4. Las actividades:	Sí	No
a) ¿Incluyen ejercicios de pre-audición que proporcionen al alumno un motivo u objetivo para entender el mensaje?	<i>Embarque 2 – 97%</i> <i>Etapas A2 – 98%</i> <i>Agencia ELE 2 – 88%</i> <i>Protagonistas A2 – 93%</i> <i>Método 2 – 62%</i>	
b) ¿Siguen algún esquema definido?	<i>Embarque 2- 100%</i> <i>Etapas A2 – 100%</i> <i>Agencia ELE 2 – 100%</i> <i>Protagonistas A2 – 98%</i> <i>Método 2 – 85%</i>	
» Pre-audición / Audición	<i>Etapas A2 – 13%</i> <i>Agencia ELE 2 – 10%</i> <i>Protagonistas A2 – 12%</i> <i>Método 2 – 4%</i>	<i>Embarque 2</i>

» Audición / Post-audición	<i>Embarque 2 – 3%</i> <i>Etapas A2 – 2%</i> <i>Agencia ELE 2 – 12%</i> <i>Protagonistas A2 – 6%</i> <i>Método 2 – 21%</i>	
» Pre-audición / Audición / Post-audición	<i>Embarque 2 – 97%</i> <i>Etapas A2 – 85%</i> <i>Agencia ELE 2 – 78%</i> <i>Protagonistas A2 – 80%</i> <i>Método 2 – 60%</i>	
	Sí	No
5. Las actividades, ¿proporcionan conocimientos de la vida y la cultura españolas, que aporten elementos para la formación de “guiones” culturales y sociales?	<i>Embarque 2- 7%</i> <i>Etapas A2 – 18%</i> <i>Protagonistas A2 – 6%</i> <i>Método 2 – 19%</i>	Agencia ELE 2
6. El lenguaje de los audios:	Sí	No
a) Es natural (no forzado)?	<i>Embarque 2 – 100%</i> <i>Etapas A2 – 100%</i> <i>Agencia ELE 2 – 100%</i> <i>Protagonistas A2 – 100%</i> <i>Método 2 – 100%</i>	
b) Es auténtico (no artificial)?	<i>Embarque 2 – 100%</i> <i>Etapas A2 – 100%</i> <i>Agencia ELE 2 – 100%</i> <i>Protagonistas A2 – 100%</i> <i>Método 2 – 100%</i>	
c) Tono natural / ritmo medio.	<i>Embarque 2 – 84%</i> <i>Etapas A2 – 67%</i> <i>Agencia ELE 2 – 100%</i> <i>Protagonistas A2 – 96%</i> <i>Método 2 – 29%</i>	
7. Los materiales:	Sí	No
a) ¿Trabajan diferentes variedades geográficas aparte del español (diferentes	<i>Etapas A2 – 9%</i>	

acentos)?	(argentino, mexicano y peruano) <i>Agencia ELE 2 – 4%</i> (argentino, cubano y sevillano) <i>Protagonistas A2 – 12%</i> (argentino, canario, chileno, cubano, dominicano, gallego, mexicano, uruguayo y venezolano) <i>Método 2 - 8%</i> (argentino, ecuatoriano, mexicano y venezolano)	<i>Embarque 2</i>
b) ¿Incluyen vocabulario típico de esas variedades geográficas?	<i>Etapas A2 – 9%</i> (argentino, mexicano y peruano) <i>Agencia ELE 2 – 2%</i> (argentino y cubano) <i>Protagonistas A2 – 12%</i> (argentino, chileno y venezolano) <i>Método 2 – 4%</i> (argentino y venezolano)	<i>Embarque 2</i>
c) ¿Trabajan diferentes voces según el sexo y la edad?	<i>Etapas A2 – 6%</i>	<i>Embarque 2</i> <i>Agencia ELE 2</i> <i>Protagonistas A2</i> <i>Método 2</i>
8. Los materiales, ¿están bien adaptados al nivel según el MCER?	Sí	No
a) ¿Existen actividades que incluyan escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.)?	<i>Embarque 2 – 26%</i> <i>Etapas A2 – 25%</i> <i>Agencia ELE 2 – 22%</i> <i>Protagonistas A2 – 11%</i> <i>Método 2 – 17%</i>	
b) ¿Existen actividades que incluyan escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine)?	<i>Embarque 2 – 16%</i> <i>Etapas A2 – 15%</i> <i>Agencia ELE 2 – 25%</i>	

	<i>Protagonistas A2 – 33%</i> <i>Método 2 – 11%</i>	
c) ¿Existen actividades que incluyan escuchar conversaciones por casualidad?	<i>Embarque 2 – 58%</i> <i>Etapas A2 – 60%</i> <i>Agencia ELE 2 – 53%</i> <i>Protagonistas A2 - 56%</i> <i>Método 2 – 72%</i>	

La traslación sintáctica en el sintagma verbal: sobre las falsas adverbializaciones

Girex Eloundou Eloundou

Doctorando por la Universidad de Douala

girexeloundou@yahoo.fr

Girex Eloundou Eloundou es Licenciado y Máster en Filología Española por la Universidad de Douala. En la actualidad está realizando su tesis doctoral por la misma Universidad. Sus principales intereses de investigación son la sintaxis española, la traducción y la didáctica del español como lengua extranjera. Paralelamente a sus estudios, imparte clases de Español L2, francés y latín en institutos privados en la ciudad de Douala.

Resumen (español)

Este estudio es un análisis de los complementos verbales encabezados por una preposición. El objetivo perseguido aquí es determinar en qué contextos estas estructuras preposicionales son o no categorías funcionales, es decir categorías resultantes de una traslación sintáctica. Por ello, analizamos estas estructuras bajo las diferentes funciones en que pueden aparecer teniendo en cuenta las propiedades y los requisitos del mecanismo de la traslación sintáctica.

Abstract (English)

This study is an analysis of the verbal complements headed by a preposition. The objective here is to determine in what contexts these prepositional structures are either or not functional categories, that is categories resulting from a syntactic translation. Hence for, we analyze these structures under the different functions that may occur considering the properties and the requirements of the syntactic translation mechanism.

Palabras clave

Español L2, análisis del discurso, traslación sintáctica, categorías, funciones, errores.

Keywords

Spanish as second language, discourse analysis, syntax translation, categories, functions, errors.

1. Introducción

En gramática funcional, se adscribe a las categorías sintácticas funciones que les son privativas, es decir funciones que pueden ser desempeñadas únicamente de forma autónoma por dichas categorías. Se produce una traslación sintáctica cuando una unidad perteneciente a una categoría determinada está habilitada para desempeñar una de las funciones privativas de otra categoría sintáctica¹. Dicho así, la traslación sintáctica es un cambio categorial, es decir, el traspaso de clases de palabras o sintagmas de una categoría sintáctica a otra. Con respecto a la terminología de Tesnière (1994) los actantes en juego en este cambio son la categoría de partida o el transferendo (el elemento que sufre la traslación, la unidad categorial que va a desempeñar la función de otra), la categoría de llegada o el transferido (la unidad resultante de una traslación) y el traslativo (el facilitador del cambio, el elemento que introduce la traslación)². Desde esta perspectiva, cuando una unidad X (transferendo) está habilitada para funcionar como un adjetivo tratamos de adjetivación o traslación adjetival de esta unidad. Así, se suele tratar de sustantivación, adjetivación o de adverbialización según el cambio operado:

- (1) a. **El pequeño** nos contó su historia
- b. Los niños **de la calle** son maltratados
- c. Juanita contestó **sin temor**

En (a) estamos frente a la sustantivación del adjetivo *pequeño* (transferendo) que aparece en función de sujeto con la ayuda del artículo *el* (traslativo). El transferido en este caso es la unidad “El pequeño” que funciona como un sustantivo. El sustantivo *la calle* en (b) está habilitado por la preposición *de* para funcionar como adyacente nominal, función privativa del adjetivo. La adverbialización del sustantivo *temor* en (c)

¹ Vid. G. Ordóñez (1991) o A. Martínez (1994)

² Por su parte, C. Bally (1965: 117) habla respectivamente de “transponendo”, “transpuesto” y “transpositor”. Consúltense Campos y Reina (2003) o Campos Carrasco (2002) para las diferentes terminologías usadas en las gramáticas.

se hace mediante la actuación del traslativo *sin*. Así, se puede sustituir estas categorías contextuales –traslativo + transferendo- por unidades pertenecientes a categorías a que están habilitadas, es decir un sustantivo (a), un adjetivo (b) y un adverbio (c):

- (1') a. **Miguelito** nos contó su historia
- b. Los niños **callejeros** son maltratados
- c. Juanita contestó **duramente**

Los ejemplos del tipo (1.c) -SV + estructura preposicional- suelen plantear dificultades a estudiantes de ELE a la hora de analizar traslaciones sintácticas contenidas en enunciados. En efecto, las estructuras preposicionales capaces de complementar los verbos, de naturalezas variadas y en funciones diferentes, son casi todas conmutables por adverbios pero no son todas adverbializaciones. Eso es debido al hecho de que todos los verbos admiten modificaciones adverbiales. Así, los adverbios son una especie de *passe partout*. Además, estos complementos preposicionales no siempre presentan las mismas estructuras en otras lenguas (lenguas nativas de los estudiantes de ELE) ni representan las mismas funciones que desarrollan en español, como veremos. A continuación, analizaremos estas estructuras preposicionales con respecto a las funciones que desempeñan y teniendo en cuenta sus constituyentes para ver en qué casos hay o no traslación sintáctica. En esta perspectiva, esbozaremos a lo largo del análisis algunos procedimientos que puedan ayudar a los aprendices de ELE a advertir traslaciones sintácticas –o más precisamente adverbializaciones- en el sintagma verbal.

2. El complemento indirecto y el implemento

El complemento indirecto y el implemento -entiéndase complemento directo- son dos complementos argumentales del verbo que tienen en común el uso de la preposición *a* para representarse. Si para el primero esta preposición es imprescindible, para el segundo solo aparece cuando este se refiere a seres animados³. Así, complementos e implementos se expresan por estructuras encabezadas por la preposición *a* en las secuencias siguientes:

³ Para Alarcos (1999: 279) el uso de la preposición *a* del implemento es también debido a razones semánticas y gramaticales.

- (2) a. Escribo **a Josefa**
- b. contestamos **al profesor**
- (3) a. Invito **a María**
- b. Veo **a mi tío**

Así formadas (preposición + sustantivo), estas estructuras en función de complemento (2) y de implemento (3) son parecidas a estructuras resultantes de traslaciones donde las preposiciones actuarían como traslativos y los sustantivos serían los transferendos. Para demostrar la supuesta traslación en estos enunciados, los alumnos de ELE suelen sustituir estos complementos por adverbios y concluir así que se trata de casos adverbializaciones de sustantivos (2'), (3')⁴. Sabiendo que casi todos los verbos pueden admitir modificaciones circunstanciales, este tipo de análisis nos induce a considerar todas las estructuras preposicionales que complementan un verbo como casos de adverbios funcionales, lo que es, a nuestro parecer, incorrecto. En cuanto al caso que tratamos de momento, los adverbios de (2') y (3') aunque pueden aparecer en los contornos de las estructuras preposicionales de (2) y (3) no les son equifuncionales, es decir, de idénticas funciones:

- (2') a. Escribo **rápidamente**
- b. Contestamos **ahora**
- (3') a. Invito **felizmente**
- b. Veo **mal**

puesto que sus coordinaciones dan lugar a oraciones con sentidos equívocos:

- (2'') a. ??Escribo **a Josefa y rápidamente**
- b. ??Contestamos **al profesor y ahora**
- (3'') a. ??Invito **a María y felizmente**
- b. ??Veo **a mi tío y mal**

⁴ Son tipos de ejemplos, procedentes de aprendices de ELE, que solemos enfrentar durante clases y ejercicios de análisis sintáctico.

Además, las oraciones (2) y (3) no tienen ninguna relación semántica con sus correlatos (2') y (3'). Hemos de recordar que la conmutación consiste en sustituir significantes idénticos, incluso sinónimos y analógicos (G. Mounin, 1974:72). Por eso, la oración en que se encuentra la estructura transpuesta debe guardar cierta relación semántica con aquella en que aparece el elemento de la categoría de llegada puesto que categorías funcionales y categorías básicas son conmutables. En este ejemplo de traslación esbozado por G. Ordoñez (1991: 10) “*Muchacho de gran altura---Muchacho muy alto*”, observamos que la oración con el adjetivo funcional (“*Muchacho de gran altura*”) y la que lleva el adjetivo por esencia (“*Muchacho muy alto*”) tienen casi el mismo sentido.

Cuando tomamos en cuenta estas dos realidades, es decir la conmutación y la relación semántica, nuestras estructuras en funciones de complemento indirecto e implemento se sustituyen por pronombres átonos y no por adverbios:

(2'') a. **Le** escribo

b. **Le** contestamos

(3'') a. **La** invito

b. **Le** veo

El hecho de sustituirse libremente por pronombres nos demuestra también que estas estructuras preposicionales no están sometidas a traslaciones ya que para que se produzca este fenómeno, la categoría de partida y la de llegada deben ser diferentes. Ahora bien, los pronombres forman parte del paradigma de los sustantivos.

Otra causa de falsas adverbializaciones es la determinación del valor funcional de la preposición en estos contextos. Esta tarea no resulta siempre fácil para los aprendices de ELE puesto que a veces en sus lenguas nativas estas funciones no se representan mediante estructuras prepositivas (en francés y en portugués por ejemplo, el implemento no está precedido por una la preposición) o requieren preposiciones diferente de la *a* (el complemento en francés puede representarse no solo por la preposición *a* sino también por *de*). Estas discrepancias pueden llevarles a considerar la preposición *a* del complemento *e* implemento como un traslativo. Al respecto, recordemos que el Profesor Alarcos (1970: 155) subrayó que la *a* del complemento y del implemento es un índice funcional y no un traslativo.

3. El suplemento

También llamado complemento de régimen verbal, el suplemento es un sintagma preposicional subcategorizado del verbo, es decir exigido por el lexema verbal (RAE 2009: §36.1.1a). A diferencia de los complementos directos e indirectos, el suplemento puede ser introducido por varias preposiciones. Además, estas preposiciones pueden ser seguidas de unidades pertenecientes a distintas categorías:

- (4) a. Ella se casará **con Nvogo**
- b. Preguntaba **por Atangana y Nti**
- c. El tercer capítulo versa **sobre la noción de traslación**
- d. Nos acordamos **de ayer**
- e. Pienso **en casarme**

A veces secuencias analizadas como suplemento en español son complementos indirectos en francés (por ejemplo la secuencia *ella piensa en su marido* da en francés *Elle pense à son mari* donde la estructura preposicional *à son mari* desempeña la función de objeto indirecto). También como señala S. Vigón (2005: 102) para el caso del portugués, puede ocurrir que la preposición del suplemento español no coincide con aquella de la lengua nativa del aprendiz de ELE: “*Preocupo-me com o teupai. / Me preocupo por tu padre. - Pareces-te com o teupai. / Te pareces a tu padre.*”. Esta realidad es también visible en francés (concentrarse con/se concentrer sur; pensar en/penser à). Además, puede ocurrir que el segmento equivalente del suplemento no sea una estructura preposicional en la lengua nativa del aprendiz (encontrarse con/rencontrer; atreverse con/oser). Todo eso lleva a los aprendices de ELE a considerar la preposición del suplemento como un traslativo. Otro factor de amalgama en los estudiantes de ELE es que, como veremos en el apartado de los aditamentos, las secuencias en que aparecen suplementos presentan unas veces estructuras similares -verbo + preposición (con/sin/sobre/por) + sustantivo- a secuencias en que se operan adverbializaciones de sustantivos.

Sin embargo, las estructuras preposicionales en función de suplemento no son resultantes de traslaciones. Así es inadecuado hablar de traslación del sustantivo en (4 a. b. c.), ni de traslación de adverbio en (4 d.) y tampoco de traslación del infinitivo en (4 e.). La relación existente entre el verbo de régimen y la preposición hace que solo podemos sustituir las unidades que la acompañan. Por eso la preposición del suplemento

no ha de ser considerada como un traslativo ya que en una traslación, el traslativo y el transferendo forman parte integrante del mismo núcleo (Tesnière, 1994: 637). Teniendo en cuenta el principio de la relación semántica entre el sustituido y el sustituyendo, estos transferendos son conmutables por pronombres tónicos cuando se refieren a una persona o por demostrativos cuando indican una cosa como podemos observar en las transformaciones siguientes de (4):

- (4') a. Ella se casará con **él**
- b. Preguntaba por **ellos**
- c. El tercer capítulo versa sobre **eso**
- d. Nos acordamos de **eso**
- e. Pienso en **eso**

La presencia de las preposiciones en estas conmutaciones nos demuestra que es incorrecto considerar la preposición del suplemento como traslativo y, por consiguiente, considerar toda la estructura preposicional que desempeña dicha función como cualquier categoría funcional. Sabemos, pues, que cuando estamos ante una traslación, toda la estructura (traslativo + transferendo) es conmutable por un elemento del paradigma de la categoría de llegada.

Por las mismas razones aducidas en los casos del complemento y del implemento, es incorrecto sustituir los sintagmas en función de suplemento por adverbio y concluir a adverbializaciones. En el mecanismo de la traslación sintáctica las secuencias conmutables (categoría funcional y categoría básica) deben aparecer desempeñando funciones idénticas. Siendo el suplemento, (y también complemento e implemento) una función bien diferenciada del aditamento, no ha de tratar de traslación en caso de sustitución de sintagma en función de suplemento (e incluso complemento e implemento) por adverbios.

4. El atributo preposicional

Los verbos copulativos admiten ser complementados por estructuras preposicionales que actúan en estos contextos como atributos:

- (5) a. La silla del jefe es **de oro**

- b. Nosotros somos **de Madrid**
- c. Duarte siempre está **de buen humor**
- d. Aquellos animales parecían **de mala raza**

En estas oraciones, los atributos preposicionales “de madera”, “de Madrid”, “de buen humor” y “de buena raza”, pese a que se encuentran en predicados, expresan cualidades o características referidas al sustantivo o sintagma nominal sujeto. Actuando así, equivalen a verdaderos adjetivos -y no a adverbios aunque pueden aparecer adverbios en estos contextos pero con sentidos muy diferenciados- como podemos observar en las sustituciones siguientes:

- (5') a. La silla del jefe es **dorada**
- b. Nosotros somos **madrileños**
- c. Duarte siempre está **contento**
- d. Aquellos animales parecían **salvajes**

Los atributos preposicionales (preposición +sustantivo/sintagma nominal) de (5) y los adjetivos de (5'), a diferencia de los casos estudiados para el complemento, el implementos el suplemento, cumplen los requisitos de conmutación y de relación semántica evocadas arriba. Sin embargo tampoco hay traslación en este caso. La restricción aquí es debida a la naturaleza misma del mecanismo de la traslación sintáctica pues recordamos con G. Ordóñez (1991,9) y A. Martínez (1994: 101) que la traslación habilita un funtivo (entiéndase una unidad –palabra, sintagma o proposición- quedeseempeña una función) para contraer funciones que antes no podían representar. De hecho, los segmentos marcados de (5) no son adjetivaciones de sustantivos porque la función de atributo puede ser representada tanto por adjetivos como sustantivos. Por eso, es incorrecto considerar un sustantivo (e incluso precedido de una preposición) en función de atributo como caso de traslación adjetival.

De acuerdo con G. Ordóñez (1986:113), la función de atributo no es restringida sólo a verbos copulativos. Según él, hay verbos no copulativos que admiten atributos. Pueden también aparecer atributos preposicionales con estos verbos. Hemos aquí unos ejemplos tomados de G. Ordóñez (ibíd.: 136):

(6) a. Quevedo pasó **por mendigo**

b. Lo pusieron **de gerente**

c. Le encontramos **de cocinera**

Por la razón aducida en el caso de los atributos preposicionales con verbos copulativos, diremos que los sustantivos de (6) no están transpuestos a adjetivo.

El adjetivo, con que se suele relacionar la función de atributo, puede también ser encabezado por una preposición para desempeñar esta función. Observemos unos casos esbozados por R. Díez (1987:272):

(7) a. Los alpinistas cayeron **por incautos**

b. Los tachó **de caros**

c. Las paredes reverberan **de blancas**

Frente a este tipo de secuencias, los estudiantes de ELE suelen concluir a adverbializaciones porque los adjetivos se adverbializan en contextos similares (preposición + adjetivo). Reconocemos que el adverbio aparece muy fácilmente en sitios ocupados por unidades en función atributos porque son los dos tipos de complementos que pueden modificar los verbos copulativos⁵. Además, el atributo tiene alguna similitud semántica con el adverbio. Como los adverbios de modo, el atributo puede indicar la forma de ser del sujeto o complemento (el cura está furioso/el cura está así). Sin embargo no hay adverbialización (y ninguna otra traslación) en esta secuencia. Si es posible la sustitución de estos atributos preposicionales con adverbios, su coordinación regenera oraciones con sentido poco claro:

(7') a. Los alpinistas cayeron **aquí**

??Los alpinistas cayeron **por incautos y aquí**

b. Los tachó **así**

?? Los tachó **de caros y así**

c. Las paredes reverberan **así**

?? Las paredes reverberan **de blancos y así**

⁵ Vid. RAE (2009: §37.3.2e) para los contextos en que el adverbio sustituye el atributo.

5. Los aditamentos

Los aditamentos son complementos no argumentales, es decir, no exigidos por la semántica del verbo, que llevan modificaciones temporal, locativa, modal o causal. El aditamento, función privativa del adverbio, plantea varios problemas a la teoría de la traslación sintáctica. Se ha de eliminar la adverbialización de los sustantivos espaciotemporales dentro del paradigma del mecanismo de la traslación puesto que unos de estos sustantivos pueden desempeñar, sin traslativo léxico, la función de aditamento (Regresaremos el lunes, mi madre lloró un día, nació esta tarde)⁶. A este propósito, G. Ordóñez (1991:34) advierte que los adverbios que expresan circunstancias espaciotemporales se comportan funcionalmente como los sustantivos. Se pueden coordinar con sustantivos (“*Estuvieron allí antes, entonces y el día siguiente*”) y pueden también sustituir sustantivos (viene de Douala/viene de allí)⁷. De estas coincidencias, Ordóñez deduce que los adverbios espaciotemporales son en realidad una subclase de los nombres. Así no puede existir traslación entre miembros de una misma categoría sintáctica.

Pese a que unos sustantivos pueden desempeñar sin traslativo la función de aditamento locativo, el aditamento modal ofrece varias posibilidades de traslación a los sustantivos, ya que ningún sustantivo es capaz de representar autónomamente esta función. Analicemos unos ejemplos:

- (8) a. Ellos andaban **sin temor**
b. Francisca trabaja **con el corazón**
c. Ella gritó **con gran fuerza**

En estas oraciones, los sustantivos “temor”, “el corazón” y el sintagma nominal “gran fuerza” expresan circunstancias modales gracias a la actuación de las preposiciones que los encabezan. Estos segmentos transpuestos pueden ser conmutados libremente por adverbios de modo:

⁶ A. Martínez (1994, 129-141) piensa que excepto los nombres de los siete días de la semana y el sustantivo *víspera*, para que un sustantivo funcione como adverbio debe aparecer con otra unidad en una construcción de interdependencia

⁷ G. Ordóñez (ibíd.: 29) reconoce que ocurre que el adverbio sustituya toda la estructura preposición más sustantivo pero advierte que si tal es el caso es porque en estos contextos el adverbio incorpora un valor prepositivo.

- (8') a. Ellos andaban **temerosamente**
- b. Francisca trabaja **amablemente**
- c. Ella gritó **marcadamente**

Estas estructuras preposicionales pueden también coordinarse con adverbios de modo:

- (8'') a. Ellos andaban **con temor y lentamente**
- b. Francisca trabaja **con el corazón y rápidamente**
- c. Ella gritó **marcadamente y con gran fuerza**

A partir de la conmutación de los adverbios funcionales de (8) con los adverbios básicos de (8'), de sus coordinaciones en (8'') y de la relación semántica existente entre las oraciones (8) y (8'), que guardan casi el mismo sentido, se puede tratar sin lugar a dudas de traslación de sustantivos a adverbios modales.

6. Las locuciones adverbiales

Una locución adverbial es una combinación estable de dos o más unidades que desempeña el papel de un adverbio. La mayoría de las locuciones adverbiales son estructuras prepositivas del tipo preposición más sustantivo (o SN) (9) o adjetivo (Sadj) (10):

- (9) a. El profesor contestaba **de memoria**
- b. El obrero ejecuta su tarea **al pie de la letra**

- (10) a. El alumno negó **en serio**
- b. Mi hermanito escribe **a tontas y a locas**

Aunque estas estructuras preposicionales funcionan como aditamento (y pueden ser conmutadas por adverbios), no han de ser consideradas como adverbializaciones de sustantivos (9) o de adjetivos (10). Su análisis morfosintáctico revela muchas diferencias frente a las estructuras transpuestas. En efecto, son unidades fijadas que presentan cohesión sintáctica (e incluso semántica). Para Corpas Pastor (1997: 88) las locuciones son “*unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado, fijación externa pasemática*”.

Así, las locuciones adverbiales son unidades fijadas es decir que no se puede

sustituir uno de sus componentes (??El profesor contestaba **en** memoria, ??El profesor contestaba de **inteligencia**, ??Mi hermanito escribe a **buenas** y a locas,...). Tampoco es posible suprimir uno de sus componentes (??El obrero ejecuta su tarea al pie, ??El obrero ejecuta su tarea de la letra, ...). Asimismo, estas estructuras no admiten inserciones de nuevos elementos (??El alumno negó en **muy** serio, ??Mi hermanito escribe a **muy** tontas y a locas, ...). A veces sus componentes no presentan concordancia genérica o numérica (saltemos a **pie** juntillas, el negocio creció a ojos **vistas**).

En cambio, las estructuras transpuestas son combinaciones libres. Las unidades que las integran pueden ser sustituidas por otras (Ellos andaban con temor/Ellos andaban sin temor; Francisca trabaja con el corazón/Francisca trabaja con determinación). Cuando el sintagma con que va la preposición es alargado, se puede eliminar completamente el modificador (Ella gritó con gran fuerza/Ella gritó con fuerza). Además, se puede insertar modificadores en las estructuras transpuestas (ellos andaban sin ningún temor, Francisca trabaja con el corazón de madre, Ella gritó con muy gran fuerza); luego, respetan la concordancia.

Al lado de esta diferencia sintácticas, hemos de añadir que locuciones y transferidos son de origen distintas. Las locuciones provienen en su mayoría de locuciones o adverbios latinos⁸ mientras que las traslaciones son creaciones del hablante que le permite ampliar el vocabulario creando millares de unidades pertenecientes a una misma categoría sintáctica.

7. Conclusiones

En resumen, el análisis de las estructuras preposicionales complementadoras del verbo nos desvela que casi todas no son traslaciones. Hemos visto que la preposición del complemento, del implemento y del suplemento no puede ser transpositora. Si bien es un índice funcional en el caso del complemento, para el implemento indica que el sustantivo en esta función se refiere a un ser aminado. En el suplemento, la preposición está seleccionada por el verbo y no ligada al complemento. Los atributos preposicionales por su parte, que sean introducidos por verbos copulativos o no, que se organicen alrededor de un sustantivo o adjetivo, tampoco son unidades transpuestas

⁸ Confróntese con una lista de adverbios o locuciones adverbiales latinas y su equivalentes en español en Doergangk (1614: 121-127)

puesto que la función de atributo puede ser desempeñada tanto por el adjetivo como por el sustantivo, sin o con la ayuda de una preposición. En los aditamentos, solo los aditamentos preposicionales de modo (preposición + sustantivo o SN) son adverbializaciones. Hay sustantivos que pueden funcionar, sin traslativo, como aditamentos de lugar y otros como aditamentos de tiempo. En lo que se refiere a las locuciones adverbiales, por sus características sintácticas, no pueden ser consideradas como estructuras resultantes de traslaciones. Todas estas observaciones nos hacen postular que en el estudio o análisis de la traslación sintáctica en las aulas de ELE, además de procedimientos sintácticos tales como la conmutación y la coordinación, se ha de tomar en cuenta la relación semántica que puede existir entre transferido y transferendo. Eso nos permite evitar la trampa de las falsas adverbializaciones en el sintagma verbal.

Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

ALARCOS LLORACH, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

BALLY, C. (1965). *Linguistique générale et Linguistique française*. Berne: Franke.

CAMPOS CARRASCO, N. (2002). “El concepto de traslación sintáctica en las gramáticas del español: análisis desde una perspectiva histórica”. *Res Diachronicae*, 1, 106-114.

CAMPOS CARRASCO, N. y M. J. ALBA REINA. (2003). “Traslación, transposición, transformación, metátesis, transferencia,... ¿Diferentes términos para un mismo concepto?”. *Pragmalingüística*, 10-11, 21-35.

CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

DIEZ, R. (1987). “Sintagmas preposicionales concordados”. *Archivum*, 37, 271-293.

DOERGANGK, H. (1614). *Institutiones in linguamhispanicam*. Colonia: imprimebat Petrus a Brachel.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1986). *Variaciones sobre la atribución*. León: Contextos.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1991). *La transposición sintáctica (Problemas)*. Logroño: Gobierno de La Rioja, Consejería de Cultura, Deportes y Juventud.

MARTÍNEZ, J. A. (1994). *Funciones, categorías y transposición*. Madrid: Istmo.

MOUNIN, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: PUF.

R.A.E. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

TESNIÈRE, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.

VIGÓN, S. (2005). “Índices funcionales y transpositores sintácticos en español y portugués”. *Actas do Congresso Relipes, 3*, Covilha: Universidade da Beira Interior, 87-111.

La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación

Olga Juan Lázaro

**Responsable de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos
INSTITUTO CERVANTES**



*Responsable de la Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos, Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica, Instituto Cervantes. Entre los últimos proyectos de la unidad destaca la coordinación académica de AVE Global, cursos de español en línea para multidispositivo (16 cursos y 48 temas de los niveles A1-C1), y la coordinación con la red de centros del Instituto Cervantes para el desarrollo del “aprendizaje móvil” y las modalidades de aprendizaje (TIC en presencial, semipresencial y a distancia). Es la responsable por parte del Instituto Cervantes de la participación en el proyecto europeo “Lingu@netWork”. Es formadora de profesores en el ámbito de las TIC aplicadas a ELE y tecnología educativa, donde tiene diversas publicaciones y artículos especializados. <https://cervantes.academia.edu/OlgaJuan>
<https://es.linkedin.com/in/olgajuanlazaro>*

Resumen

En la última década se han sucedido los estudios que han trasladado y fijado su atención en los profesores como una clave para el rediseño de los modelos pedagógicos en el entorno tecnológico con el que ha comenzado el siglo XXI. Una vez que se dispone de un *material didáctico digital* (MDD), como son los cursos de español del *Aula Virtual de Español*, AVE, y de dotación de infraestructura tecnológica en los centros, se hace necesario recabar de forma sistemática la valoración de los profesores sobre las fortalezas y debilidades del proyecto, conocer la praxis del aula y sus creencias sobre cómo los cambios afectan a la educación. Los resultados del estudio sobre la “Percepción y uso del AVE entre el profesorado” han permitido identificar diferentes actuaciones que afectan en una primera instancia a la conceptualización de las actividades digitales de los cursos en línea y al

modelo de integración del MDD en el aula. Por otro lado, contrastando los resultados con otros estudios, se vislumbra como recomendable la implicación activa y la participación de los profesores en la definición de los modelos pedagógicos y tecnológicos en el aula, y, bajo nuestro punto de vista, adaptados a los niveles de competencia digital docente definidos por la UNESCO.

Abstract

In the last decade there have been studies that have turned their attention to teachers as a key to the redesign of pedagogical models in the technological environment which has begun in the XXI century. Once you have a digital teaching materials (MDD) such as courses Spanish Virtual Classroom (Aula Virtual de Español, AVE) and provision of technological infrastructure in schools, it is necessary to collect systematically opinion teachers on the strengths and weaknesses of the project, knowing the practice of classroom and their beliefs about how changes affect education. The results of the study on "Perception and use the AVE between teachers" have identified various actions that affect in the first instance to the conceptualization of the digital activities of online courses and the integration model of MDD in the classroom. On the other hand, comparing the results with other studies, it is seen as recommended the active involvement and participation of teachers in defining teaching and technology in the classroom models, and, in our view, adapted to levels teaching digital competence defined by UNESCO.

Palabras clave

TIC, tecnología en el aula, aprendizaje de español, material didáctico digital, actitudes del profesor, tecnología y pedagogía, modalidades de aprendizaje, competencia digital docente, aprendizaje en línea

Keywords

ICT, technology in the classroom, learning Spanish, digital didactic materials, teacher attitudes, technology and pedagogy, learning modalities, digital competence teacher, online learning

Artículo

1. Introducción

Las actuales tendencias en educación apuntan a la formulación de un trinomio como garante de la renovación pedagógica en las aulas con la incorporación de las tecnologías. Junto a la adecuada dotación de infraestructuras tecnológicas en los centros y en las aulas, y el acceso a materiales didácticos digitales cada vez de mayor calidad, viene acaparando la atención de estudios e investigaciones en los diferentes ámbitos educativos el tercer elemento, las actitudes del profesorado ante la tecnología¹.

En nuestro contexto, la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua, la implantación de los cursos del *Aula Virtual de Español, AVE*, ha experimentado una evolución en la misma línea que el resto de proyectos tecnológicos en el aula durante el siglo XXI. Después de concebir y desarrollar tanto una plataforma propia, el AVE, como los materiales digitales de los cursos en línea² para un currículo completo, niveles A1.1 al C1.4 (16 cursos en total), se llevó a cabo un programa de formación de profesores-tutores para el desarrollo de las diferentes modalidades de aprendizaje. En 2011 se elaboró un estudio basado en un cuestionario para objetivar la valoración de los profesores que estaban usando el AVE en la modalidad presencial de aprendizaje, es decir, en el aula. El análisis de esos datos, a priori, nos permitiría conocer aquellos materiales digitales más demandados en el aula, qué uso hacían de los mismos y dónde lo usaban los profesores y los estudiantes, de forma que pudiéramos evolucionar el proyecto de integración de las tecnologías a través del AVE en el aula, desde el prisma de uno de sus usuarios más importantes, los profesores, para enfatizar aquellos factores que podrían constituir una fortaleza del proyecto y poder plantear actuaciones sobre las debilidades del mismo.

¹ Gillespie y Barr, 2002; Sugar, Crawley & Fine, 2004; Pérez Tornero y Pi, 2013.

² Los cursos siguen las prescripciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa, 2001, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 2006.

Los resultados de la encuesta fueron tenidos en cuenta en la revisión y actualización de los cursos que vieron la luz a finales de 2014, *AVE Global*, cursos de español en línea para multidispositivo, incorporando aquella tipología de actividades con mejor resultado en el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de los profesores. Asimismo, el uso que los profesores hacen de los materiales digitales de AVE junto con el planteamiento del aprendizaje móvil, vienen a validar la infografía del modelo de integración de los materiales didáctico digitales, MDD, en el aula³, aunque matizando las fases de su ejecución en el aula.

En las conclusiones finales, y a la luz del análisis de los datos arrojados en la encuesta y de los estudios prospectivos sobre tendencias en educación, se enfatiza, si cabe más, el incremento del aprendizaje mixto o semipresencial con modelos de aula como el aprendizaje móvil y la clase inversa o al revés (“flipped classroom”). Por último, apuntamos líneas de estudio complementarias al aquí presentado que permitan evolucionar a los profesores con actitudes más resistentes hacia actitudes más permeables a la integración de la tecnología en el aula de la mano de profesores más tecnológicos, de forma que se compartan reflexiones que vayan disipando las dudas planteadas y progresando hacia actitudes del grupo de los pragmáticos y convencidos, en terminología de Pérez Tornero y Pi (2013). En la práctica compartida de los equipos docentes, se intuye que un modelo que podría influir en los profesores tendría que estar basado en las comunidades de práctica y aprendizaje de Wenger, así como combinar los tres estadios de desarrollo de las competencias digitales de la UNESCO, en una suerte de modelo informativo, formativo y participativo que responda a las necesidad de compartir valoraciones, recelos, éxitos, etc. de los profesores, disponer de ejemplos prácticos, contrastar la respuesta de los estudiantes ante las diferentes iniciativas y, en definitiva, formar una gran comunidad activa y creativa en la inclusión de la tecnología en la pedagogía y el aula.

2. **Tecnología en el aula: marco de referencia**

En este apartado, vamos a enmarcar la modalidad de aprendizaje en la que se lleva a cabo el estudio y contextualizar la pertinencia de conocer las valoraciones del profesor en el ámbito de la tecnología y el aula.

³ Consultar Juan Lázaro 2009b y 2010. El modelo se describe en el epígrafe 4.2 de este artículo.

2.1. Modalidades de aprendizaje: presencial con tecnologías

En el comienzo del siglo XXI se vislumbra claramente la plasticidad que internet iba a trasladar a las modalidades de aprendizaje y la riqueza que la combinatoria de sus posibilidades iba a traer consigo. Y en este sentido, no ha defraudado, y todavía hoy siguen explorándose modelos que van desde el aprendizaje en línea sin tutor y sin grupo al aprendizaje presencial con tecnologías, dibujando una línea imaginaria que podríamos trazar entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia, pasando por la semipresencial, según el mayor uso de las tecnologías en el aula⁴.

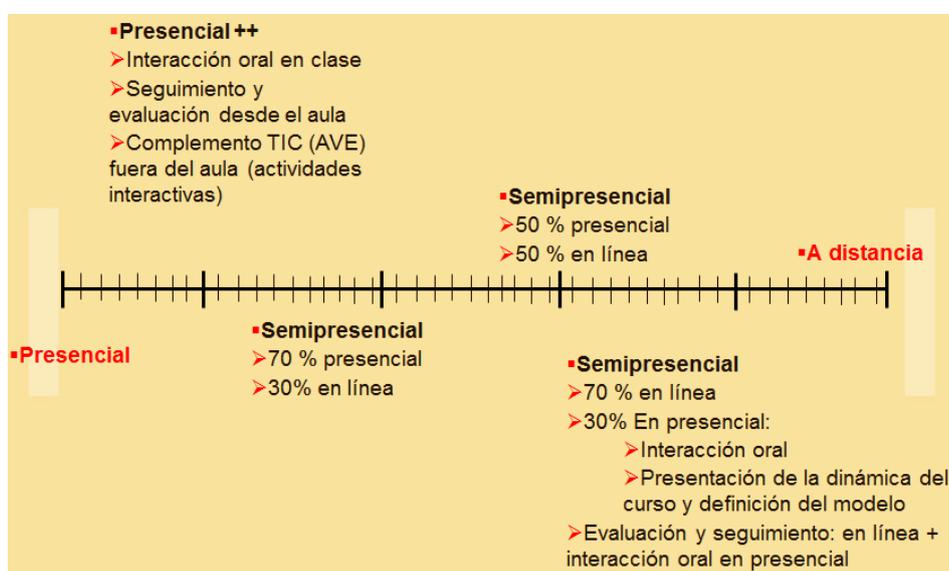


Gráfico 1. Línea de modalidades de aprendizaje:
del aprendizaje presencial o en el aula al aprendizaje a distancia o en línea.

Para ejemplificar las modalidades desarrolladas en el Instituto Cervantes, mostraremos el gráfico con el que García Santa-Cecilia y Juan Lázaro, 2015, ilustran la flexibilidad de uso de AVE Global⁵:

⁴ Esta línea imaginaria representa la flexibilidad que las instituciones educativas y el docente tienen en el diseño de las modalidades de aprendizaje, desde el modelo más clásico de aprendizaje formal en el aula hasta los modelos 100% en línea y a distancia.

⁵ Los autores referencian en su artículo las experiencias de diversas instituciones y profesores en cada una de las modalidades de aprendizaje: en la modalidad a distancia, con videoconferencia, Rincón Ponce, 2013; con wikis y blogs, Otto Cantón, 2013, y Castiñeiras, 2012; en la modalidad semipresencial, Pellerin y Soler, 2012, Sánchez Almagro et alii,

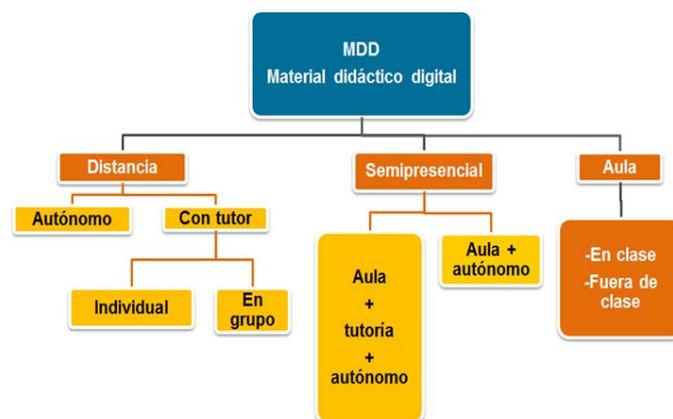


Gráfico 2. Modalidades de aprendizaje con AVE Global, 2015.

Para nuestro artículo, vamos a centrarnos en diferentes aspectos de la modalidad presencial con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o, simplemente, y desde una enunciación que parece que actualmente tiene más aceptación, de la integración de las tecnologías en el aula⁶.

En el aula, ¿cuál sería el modelo que pauta el papel de los MDD, en qué momentos de la programación, dentro o fuera del aula, cuál es el papel del profesor y del estudiante? En el programa de formación de profesores del Instituto Cervantes de Berlín, por interés manifiesto de su jefa de estudios, ejemplificamos un modelo de integración de los

2013; y en la integración de las TIC en la enseñanza presencial, Juan Lázaro y Basterrechea, 2004, y Juan Lázaro, 2010. Para el aprendizaje autónomo a distancia con AVE, consultar Hernández Mercedes, 2010, y Juan Lázaro, 2015.

⁶ Nosotros mismos venimos explorando desde principios del siglo XXI las posibilidades de conceptualización en obras como *La Red como material didáctico en la clase de E/LE* (Juan Lázaro, 2001), con el potencial del acceso a internet en el aula y sus contextos de uso. Si bien la obra completa está dedicada, como se puede colegir por el título, a la exploración de las posibilidades de integración de internet en el aula, llamamos la atención sobre el capítulo 4, en el que se ofrece una panorámica de las modalidades en ese momento, destacando el epígrafe 4.2 donde se detallan los “contextos de uso de la Red en el aula E/LE”, a saber, “*obtener información y acceder a materiales reales; favorecer los intereses del individuo frente al grupo; procesar la información y trabajar con ella; adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante; fomentar los mecanismos de interacción y comunicación; complementar lo trabajado en el aula; enriquecerse culturalmente; y prestar mayor atención a las destrezas de producción*”.

materiales digitales del AVE en la modalidad presencial (Juan Lázaro, 2009b y 2010). Este modelo, simplificándolo mucho, hace énfasis en **el rol del aula** para la interacción oral y la cohesión grupal; complementándose, en una perfecta simbiosis, con el rol del material didáctico digital accesible en línea **fuera del aula** con el que el estudiante se ejercita individualmente a su ritmo. Vamos a entrar en el detalle del modelo, dado que esta modalidad es en la que se sustenta el estudio que estamos describiendo.

Uno de los pilares del modelo se sustenta en la capacidad de aprender del estudiante o “saber aprender” y en el fomento de la autonomía de aprendizaje (“la capacidad de gestionar el propio aprendizaje”, Holec 1980, citado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes), de acuerdo con las tendencias educativas ya identificadas a finales del siglo XX y ejemplificadas en documentos de referencia, por ejemplo, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2001) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

Los estudiantes hacen ejercicio de su responsabilidad en las prácticas individuales con los materiales digitales fuera del aula (en las que se integran input oral, audiovisual y textual, material con explicaciones lingüísticas y actividades de práctica interactivas contextualizadas), lo **cual les permitirá participar en la dinámica del aula de forma más precisa, segura y rica**, utilizando las nuevas estructuras lingüísticas y elementos léxicos⁷ que han estado practicando con el MDD a su propio ritmo.

En el estudio sobre la valoración y actitud del profesorado ante un recurso como el AVE en las clases presenciales, se diseñaron varios ítems para conocer en qué momentos del aprendizaje los profesores incorporaban el uso del material digital y qué propuesta de explotación hacían del mismo. El objetivo era revisar las fases del modelo de integración de

⁷ El hecho de contar, por ejemplo, con vídeos insertos en una secuencia de actividades interactivas, propicia la exposición a la comprensión audiovisual en sus complejos matices (inferencias a partir del trato entre los participantes en la interacción, aspectos culturales y pragmáticos, paisajes naturales y urbanos, etc.), lo que facilita que el estudiante vea el vídeo las veces que su estilo y necesidades de aprendizaje requieran, así como repetir las actividades en diferentes estadios de su proceso de aprendizaje (por ejemplo, para preparar la fase de evaluación).

los MDD en el aula a la luz de los resultados de la encuesta (en el epígrafe 4.2 se exponen las conclusiones).

2.2. El importante papel de los profesores ante las tecnologías en el aula

En la última década se han sucedido los estudios que han trasladado y fijado su atención en los profesores como una clave para el rediseño de los modelos pedagógicos en el entorno tecnológico con el que ha comenzado el siglo XXI.

Como señalan Pérez y Pi, 2013, “la experiencia práctica, así como la investigación más reciente, viene demostrando que la cuestión del uso es importante y que éste no depende sólo de las dotaciones técnicas, sino fundamentalmente de la actitud del profesorado ante las TIC” citando estudios anteriores como los de Sugar, Crawley y Fine, 2004⁸.

Estos autores revelan, como resultado de su investigación cualitativa, “la existencia de tipos o categorías de actitudes ante la integración de las TIC muy notorios y acusados”, y estos se distribuyen entre “apóstoles”, aquellos profesores que se sienten líderes porque adoptan las tecnologías antes que los demás y cuya actitud se puede resumir en el siguiente pensamiento “el futuro de la educación es totalmente digital”; “convencidos”, que son quienes colaboran con los compañeros en un proceso que consideran “imparable (...). Queramos o no las van a utilizar. No podemos ir en contra...”; “pragmáticos”, aquellos que experimentan con sentido práctico si bien son críticos ante ciertos progresos, pero en la medida que se forman y aprenden, cambian sus rutinas académicas; “confusos”, los que no dominan las TIC pero son conscientes de ello; y, por último, los “resistentes”, que consideran que se pierden valores clásicos y con cierta “tecnofobia”⁹. Los investigadores no disponen de datos para cuantificar cómo se distribuye el profesorado entre las cinco categorías identificadas, si bien, en las conclusiones del mismo expresan que “las actitudes

⁸ Sugar, Crawley y Fine, 2004: “Overall results indicated that technology adoption decisions were influenced by teachers’ individual attitudes towards technology adoption, which were formed from specific underlying personal beliefs about the consequences of adoption. External support from key persons and contextual resources (e.g., funding) were insignificant factors affecting teachers’ technology adoption decisions”.

⁹ Guillespie y Barr, 2002, ya identificaron como resultado de sus estudios en las universidades de Cambridge, Toronto y Ulster, una taxonomía de profesores según su actitud hacia “CALL/C&IT” (“Computer Assisted Language Learning/ Computer and Information Technology”): “radicals, pragmatists and conservatives”. La propuesta de Pérez y Pi, por incluir una mayor división, nos parece más avanzada por diferenciar más matices.

del profesorado español son muy favorables a las TIC, aunque se echa de menos una cierta falta de confianza en sus propias capacidades que debe ser compensada con un servicio de tutoría y guía adecuado”¹⁰.

Otro de los elementos que para nosotros es de suma importancia, es el desarrollo de la competencia digital docente, ya que parece evidente que para implicarse en la renovación de los modelos educativos con tecnología, el desarrollo de esta competencia entre el profesorado es clave¹¹. Entre los desafíos del Horizon Report 2015, se halla, precisamente, identificado el de la alfabetización múltiple, como un desafío alcanzable en el corto plazo que cifran en dos años. Cuanto más competente digitalmente sea un profesor, mejor comprensión tendrá del entorno social y educativo en el que se halla y podrá tomar mejores decisiones en la planificación de su actividad docente con tecnología¹².

En el documento sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes, 2012, se describen ocho competencias clave, y en la referida a “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, se desglosan las siguientes subcompetencias del profesor “implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles; aprovechar el potencial didáctico de las TIC; y promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje”.

En este contexto que cobra forma poco a poco, no todos los profesores usan los MDD del AVE en sus clases y, aunque la retroalimentación nos llegaba por diferentes medios, se suscitó la necesidad de aproximarnos más sistemáticamente a la valoración de los

¹⁰ Respecto a las actitudes que inciden en la adopción de las tecnologías, Juan Lázaro, 2010, identificó un trinomio necesario como posible fórmula para que se produzca la evolución de las fases de “acceso” a la tecnología a la “innovación” en el aula, en la que la competencia digital del docente le permite hacer un uso creativo de las aplicaciones tecnológicas. Los vértices de este trinomio están conformados por los conceptos de “tiempo, aprendizaje y apertura”, ya que una actitud de los profesores generosa en tiempo (al menos al principio de la experiencia en la toma de contacto con las tecnologías emergentes); consciente de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y con una actitud de apertura a experimentar tanto en la vida diaria como en la vida profesional, permite participar y mejorar en los ámbitos personal, profesional y académico.

¹¹ Sobre competencia digital docente, recomendamos el videotaller impartido por Duque de la Torre et alii, 2011; la conferencia de J. Adell, 2007, y los documentos de la UNESCO, 2008 y 2011.

¹² La evolución de la tecnología es imparable y vertiginosa y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), conviven con las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) en un intento global de la sociedad en su conjunto por conceptualizar, entender e integrar su potencial en los ámbitos de competencia del ser humano.

profesores. ¿Qué opinan los profesores del AVE? ¿Qué materiales del AVE les resultan más eficaces en su práctica docente? Quienes no lo usan, ¿qué argumentos esgrimen?

3. Actitudes y valoración del profesorado del material didáctico digital en el aula de ELE

En este apartado, vamos a concretar el marco en el que se desarrolló el estudio, justificando su necesidad, describiendo los objetivos y analizando los resultados.

3.1. Justificación del estudio

Los profesores son uno de los pilares fundamentales en la experimentación, la renovación y la implantación de los nuevos modelos pedagógicos que tiene que desarrollar y sustentar la sociedad tecnológica, una sociedad caracterizada por el cambio y etiquetada como “sociedad líquida” por el filósofo Bauman por oposición a la “sociedad sólida” de la tradición industrial¹³. Jordi Adell, 2007, reconoce como uno de los grandes retos el del docente que tiene que “enseñar a responder problemas que hoy no están planteados”.

En el Instituto Cervantes se identificaron inicialmente lo que podríamos concretar en tres acciones principales en una clara y decidida apuesta por la integración de la tecnología en la enseñanza del español. Por un lado, se desarrollaron toda una serie de materiales digitales estructurados en cursos junto con una plataforma de aprendizaje en línea que fueron el pilar de la configuración de las diferentes modalidades de aprendizaje (según se ha descrito en el epígrafe 2 de este artículo); por otro lado, se inició la dotación de infraestructura tecnológica en las aulas de los centros respondiendo a diferentes modelos de acuerdo a la evolución del modelo didáctico en la integración de la tecnología en el aula y en consonancia con la respuesta de la mayoría de las grandes instituciones educativas (aulas multimedia inicialmente y, seguidamente, aulas tecnológicas¹⁴).

Por último, la tercera acción vendría a ser la formación de profesores, en cuyo plan podemos distinguir dos niveles de alcance, uno específico constituido por el “Curso de formación de tutores AVE” que se ha venido ofreciendo en las diferentes modalidades

¹³ M. Área, 2011, de la Universidad de la Laguna, también cita a Bauman a propósito de la alfabetización digital y la participación en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Igualmente se menciona en el videotaller sobre competencia digital docente de Duque de la Torre *et alii*, 2011.

¹⁴ Juan Lázaro, 2009b, “Aula Tecnológica versus Aula Multimedia”, pp. 55-58.

(presencial, semipresencial y a distancia o en línea). Este curso está basado en el aprendizaje por exploración y supone el conocimiento de la estructura y peculiaridades del material digital de los cursos de español general del AVE y de la propia plataforma (tanto en lo que afecta a la competencia instrumental -por ejemplo, cómo abrir wikis para el grupo- o cómo realizar el proceso de seguimiento y evaluación del estudiante) hasta cómo plantear actividades que, desde el punto de vista pedagógico, consigan la máxima eficacia en el proceso de adquisición de la lengua a través de la interacción, la participación y la reflexión estratégica¹⁵.

Junto a este curso de formación de tutores, se puede apreciar el esfuerzo que desde el departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes se ha venido realizando con el diseño de una completa oferta en el desarrollo de la competencia digital docente y en el campo de las tecnologías aplicadas a la enseñanza de español (tanto desde el programa de formación propio como en colaboración con diferentes instituciones¹⁶).

Coincidimos con J.M. Pérez Tornero y M. Pi, 2013, en línea con las investigaciones más recientes, en que el uso de los recursos tecnológicos en el aula no depende tan solo de las dotaciones tecnológicas o de los materiales digitales accesibles en línea, sino de que los referidos aspectos converjan junto con una actitud positiva por parte del profesorado. Esta actitud se relaciona con factores como las ventajas percibidas en la integración de dichos recursos en el aula, la facilidad de acceso a los mismos fuera del aula o las posibilidades reales de que el recurso sea personalizable tanto por parte del profesor como por parte del alumno.

En nuestro estudio, un objetivo principal es conocer la valoración de los profesores respecto a la integración de las TIC en el aula, mediada por los materiales digitales de los *Cursos de español general* alojados en la plataforma AVE. Los datos arrojados concretarían los usos de tan ingente banco de materiales multimedia e interactivos en el aula de ELE, de forma

¹⁵ Juan Lázaro, 2009a, pp. 29-32.

¹⁶ Para más información, consultar la web del Instituto Cervantes, Formación de profesores en <http://cfp.cervantes.es/default.htm>

que podríamos valorar el impacto de las acciones llevadas a cabo hasta la fecha, así como determinar las futuras acciones, tanto en lo referido a la renovación o en nuevos desarrollos del material digital, como en la concreción del modelo de la integración del MDD en el aula. Además de estos objetivos, los resultados arrojarían datos para plantear actuaciones no previstas que permitieran abordar las debilidades del proyecto en un compromiso por la renovación y la calidad en cualquiera de los aspectos afectados por el diseño de un entorno tecnológico para el aprendizaje del español.

3.2. Descripción del estudio

Con el objetivo de recabar la opinión de los profesores del Instituto Cervantes sobre el AVE, identificando debilidades y fortalezas desde su experiencia en el aula, se diseñó la encuesta anónima denominada “Percepción y uso del AVE entre el profesorado” por la Unidad de Tecnologías Lingüísticas de la Dirección Académica conjuntamente con el Centro de Información y Documentación del Instituto Cervantes entre los años 2010 y 2011.

La encuesta se diseñó distinguiendo los seis epígrafes que listamos a continuación: perfil del profesor, uso cotidiano y educativo de las TIC, opinión sobre los diferentes recursos digitales de la institución, valoración sobre la dotación tecnológica del centro, formación del profesorado en AVE-TIC y, por último, la percepción y uso del AVE.

En este artículo nos vamos a centrar en los datos obtenidos en el último epígrafe, cuyos ítems se diseñaron en torno al siguiente planteamiento:

- 1) la **valoración** de los profesores del material digital del AVE, dado que es fundamental que respondan al grado de calidad que los profesores demandan (“¿qué opinan?”);
- 2) el **material didáctico digital más utilizado** o considerado más útil en la modalidad presencial y qué usos hacen del mismo (“¿qué material usan?”);
- 3) los **momentos en el aula o estadios del aprendizaje** en los que se recurría a la integración del material digital del AVE (“¿cuándo lo usan?”).

Para conocer la valoración de los profesores, se identificaron cuatro ítems en el cuerpo de la encuesta. Un ítem de respuesta abierta en el que se les instaba a utilizar una sola palabra para definir el AVE (Aula Virtual de Español); un ítem invitando a una valoración general de AVE con una escala de respuesta de 1 a 10; un ítem en el que se les preguntaba sobre los efectos que creían que provocaba el uso del AVE entre sus alumnos con doce opciones de respuesta predefinidas; y un último ítem sobre su opinión en general sobre lo apropiado de incluir este recurso tecnológico en la enseñanza presencial.

Sobre el segundo aspecto, qué material usan, se identificaron otros cuatro ítems. Los primeros preguntaban sobre la frecuencia de uso del AVE en las clases y, en caso de no usarlo, los motivos por los que no lo hacían. Los siguientes ítems se formularon para recabar evidencias sobre el tipo de materiales o actividades de los cursos AVE que los profesores utilizaban y qué aportaban a la adquisición del español para sus alumnos.

La tercera pregunta, cuándo lo usan, partía de la necesidad de conocer los usos y momentos en los que se integraba el material digital del AVE en la secuencia de actividades del aula. Las respuestas de los profesores redundarían en el diseño de un mayor número de materiales que favorecieran el uso más demandado del AVE en el aula, así como en la revisión del modelo didáctico de integración de la tecnología en el aula mediada con material digital, incluso abordando en su caso una reconceptualización del modelo (el objetivo de la encuesta partía del análisis del escenario existente en los aspectos identificados y pretendía dejar abierta la incorporación de aspectos que permitieran progresar en los no previstos).

Para diseñar la encuesta se tuvo en cuenta la retroalimentación que veníamos recabando de los usuarios a través de diferentes medios (correo electrónico, informes, cuestionarios de diversa naturaleza, entrevistas telefónicas) así como acciones concretas sobre el trabajo de las diferentes modalidades en lo que denominamos “comunidad TIC-AVE”. Entre ellos, destacamos, a modo de ejemplo, el procedimiento llevado a cabo para determinar el ítem sobre los usos en la modalidad presencial. En la base del trabajo se reunió un grupo de expertos profesores de diferentes centros para trabajar sobre el uso del AVE en la modalidad presencial, es decir, en el aprendizaje en el aula. Las reuniones de trabajo

tuvieron lugar a través de una herramienta de videoconferencia tanto para facilitar el intercambio de experiencias y opiniones por medio de la interacción audiovisual como para compartir el escritorio del ordenador con los documentos de referencia que se estaban discutiendo a la par que redactando según avanzaba la interacción en síncrono de la negociación por parte de su moderadora (son algunas de las funcionalidades que permite la herramienta de videoconferencia).

Estas reuniones permitieron listar una serie de usos del AVE en el aula que los profesores participantes determinaban como ventajas de los materiales para el aprendizaje de sus estudiantes de español. Asimismo, en el propio intercambio de experiencias se cumplió la expectativa de ampliar los usos por parte de los profesores a otros no previstos. Los profesores, en el ejercicio de la docencia en un contexto internacional¹⁷ y desde sus propios estilos docentes siempre enriquecen las explotaciones previstas, creemos que podemos afirmar, multiplicando las posibilidades de usar los materiales digitales y las herramientas y servicios web.

Este listado constituyó la base de los ítems de la encuesta dedicados al uso del AVE, que destacamos a continuación:

- ✓ *El AVE como MDD para fomento de la autonomía fuera del aula*
- ✓ *El AVE como input audiovisual: componente cultural y variantes lingüísticas*
- ✓ *El AVE para introducir contenidos curriculares, que no aparecen contemplados en los manuales: pronunciación, estrategias, etc.*
- ✓ *El AVE como apoyo en el uso de las TIC en el aula*
- ✓ *El AVE como refuerzo para la preparación de las tareas finales*
- ✓ *El AVE como tarea previa para la introducción de nuevos contenidos*
- ✓ *El AVE como plataforma de comunicación (chat, foro...)*

¹⁷ Para conocer la distribución de centros en el mundo, consultar http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm

A estas siete características identificadas en el comunidad de trabajo establecida, se añadieron tres ítems más a partir de los usos que algunos centros empezaban a pilotar o que habían destacado como aporte del AVE a las clases presenciales:

- ✓ *El AVE y el componente estratégico del aprendizaje.*
- ✓ *El AVE como material básico de una clase presencial en cursos superiores.*
- ✓ *El AVE como recursos para las dinámicas de grupo.*

En concreto, y resumiendo, a través de la valoración y opinión de los profesores, dispondríamos de datos cuantificables sobre los usos del AVE en el aula que nos permitirían avanzar en modelar la integración del AVE-TIC en el aula de forma más acorde a la realidad del aula a través de las opiniones y usos o hábitos de los docentes.

Para terminar, comentar que el tamaño de la muestra fue de 515 profesores, de los cuales 488 habían dado clases de español durante el curso, de un universo de 1383 profesores a los que se les envió la encuesta. El perfil del profesor que respondió tiene mucha experiencia y, por lo general, ha impartido clases en distintas instituciones (nos parece reseñable el hecho de que más de la mitad de los profesores hayan ejercido su docencia en la universidad).

3.3. Análisis de resultados

Vamos a describir detalladamente los ítems que guardan relación con este artículo así como las respuestas obtenidas.

3.3.1. ¿Qué opinan los profesores del AVE?

En el volcado de las respuestas, entre las palabras que los profesores eligieron para valorar el AVE, las más repetidas fueron “útil”, “práctico”, “complementario” y “ayuda”. Y sobre los efectos que los alumnos apreciaban destacaron, en este orden de preferencia, los siguientes atributos: “perciben que la enseñanza impartida es de calidad y moderna”, “refuerzan el aprendizaje gramatical y funcional”, “les gusta”, “aprecian los vídeos y los audios como acercamiento a la realidad hispana”, “lo encuentran muy útil para su trabajo fuera de clase” y “perciben que los medios en el aula y los materiales didácticos están en consonancia con la sociedad tecnológica”. Este *feedback* o retroalimentación de los

estudiantes nos parece que tiene una importante incidencia sobre la percepción última de los usuarios de los cursos de español, dado que si la enseñanza impartida responde a sus expectativas, serán usuarios fidelizados así como atraerán nuevos usuarios.

En cuanto a la valoración general, solo un 4% de los profesores que han entrado al AVE lo suspenden, mientras que un 60% lo puntúa entre 8-10 y un 36% entre 5-7. Si relacionamos estas respuestas con los perfiles de profesores definidos por Pérez Tornero y Pi, podríamos concluir que entre los profesores de la institución hay una masa crítica importante entre los apóstoles y convencidos (si lo asimilamos a los que lo puntúan entre 8-10) y de pragmáticos (si los relacionamos con los que lo evalúan discretamente entre 5 y 7).

Además de la valoración general del AVE, se consideró importante concretar su opinión sobre lo apropiado de usar el AVE en las clases presenciales. Más de la mitad de los profesores considera su uso bastante o muy adecuado (un 54%), y solo un 13% lo considera poco adecuado y 1% nada adecuado. El resto lo considera “ni mucho ni poco” (un 32%). El porcentaje de respuestas es similar al del ítem anterior, aunque en este caso tenemos un 13% sobre el que podríamos lanzar la hipótesis de pertenecer al perfil de los “confusos” (en este caso, para futuros estudios convendría diseñar indicadores que discriminaran su respuesta, es decir, podrían estar entre los confusos porque reconocen un estatus al AVE como material de la institución, pero no saben cómo integrarlo; o bien a la inversa entre otras hipótesis relacionales).

Aunque no estaba directamente relacionado en el diseño de la encuesta con este primer aspecto que estamos comentando, traemos a colación uno de los ítems del apartado específico sobre la autoevaluación del nivel formativo que consideraban los profesores que tenían y qué temas identificaban como objeto de un estadio formativo de profundización y liderazgo para la inclusión de las TIC y el AVE entre otros. A priori, en el diseño de la encuesta, no establecimos una relación directa de los ítems sobre formación con el objetivo de “valoración de los materiales de AVE”, pero en el volcado de datos y en la posterior fase de análisis, detectamos que, a pesar de que prácticamente la totalidad del profesorado

reconocía estar formado¹⁸, la mayoría manifestaba su interés por seguir formándose en el AVE (en concreto, un 86%). Este interés explícito lo interpretamos como una valoración muy positiva de la calidad de los materiales digitales, así como de una actitud muy favorable no solo a la inclusión de las TIC a través del AVE en el aula, sino de una actitud de exploración y aprendizaje continuado que forma parte de las competencias del profesor de ELE¹⁹.

3.3.2. ¿Qué materiales usan?

Los primeros ítems eran para conocer la frecuencia de uso en presencial, casi el 80% de los profesores usó el AVE en los cursos presenciales durante el año académico. El 20% que no lo usa esgrime como principales argumentos que los medios no son los adecuados, desconocimiento de la aplicación y que no integran este tipo de recursos en sus clases presenciales. Después de estas razones, la “pérdida de tiempo” y el “tiempo que requiere familiarizarse con la aplicación” ocupan las siguientes justificaciones, seguidas de “los alumnos no quieren²⁰”.

Entre los profesores que han utilizado el AVE en el último período en el que han impartido clase, un 23% lo ha usado con bastante frecuencia (del cual un 1% en todas las clases) y un 56% lo integra en el aula de vez en cuando; un 19 lo ha usado alguna vez; y un 2% solo lo han usado en una única ocasión.

¹⁸ Según las respuestas obtenidas, el acceso a la formación había sido muy heterogéneo, si bien la mayoría lo hizo a través del “curso de formación de tutores AVE”, un 70,8%, accesible en la propia plataforma en el escenario de *Gestión docente*; también hubo profesores que habían sido autodidactas y aprendido por su propia cuenta, un 41,7%; las otras opciones de formación se concretaron en la participación en cursos en modalidades presenciales y semipresenciales, formación interna en el centro para el equipo docente lideradas por los responsables TIC-AVE en cada uno de los centros, etc.

¹⁹ Para más información consultar el documento de la UNESCO *Políticas y Estrategias de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*, disponible en <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/> y las *Competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, 2012, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

²⁰ En la encuesta también se diseñó un ítem sobre la aceptación del AVE entre diferentes rangos de edad, y los alumnos de mayor edad eran los menos proclives a su integración en el aprendizaje de español (en futuras encuestas habría que integrar un ítem general sobre la aceptación de la web en el aprendizaje relacionado con los rangos de edad, dado que presumiblemente puede guardar relación con el desarrollo de la competencia digital de los usuarios y los motivos por los que se inscriben en un curso de lenguas extranjeras según la edad).

Las respuestas recogidas dibujan un escenario acorde a la situación que tratamos de describir en este artículo y que hay que analizar desde una visión poliédrica junto con la evolución de las tecnologías en el aula en la comunidad internacional y los estudios relacionados. Por un lado, habría que tratar individualmente cada uno de los principales argumentos esgrimidos por los profesores como la causa de no integrar el AVE en sus clases. Por otro lado, nos preguntamos ¿qué relación cabría establecer entre estas respuestas y los perfiles de profesores establecidos por Pérez Tornero y Pi? En este sentido, más allá de identificar los perfiles, lo que resultaría un verdadero reto sería cómo estimular la adscripción del profesorado a los perfiles más proclives a la definitiva inclusión de las tecnologías en el aula, es decir, al grupo de los apóstoles y los convencidos.

Respecto a su preferencia sobre el tipo de materiales y actividades digitales usados en el aula, en los resultados destacaron especialmente la valoración muy similar dada a “los vídeos” (84,7% de los 420 profesores que respondieron) y “las actividades interactivas (relacionar, mover, rellenar...)” (un 84,2%). Para interpretar correctamente las respuestas en el contexto de AVE, conviene explicar que los vídeos del MDD responden a los objetivos curriculares de cada una de las secuencias de aprendizaje y, por lo tanto, se explotan didácticamente por medio de diferentes actividades y diversos acercamientos contextualizados al contenido del mismo (tanto culturales como lingüísticos, léxicos, funcionales, discursivos, etc.). Esta explotación didáctica es la que facilita al profesor su tarea docente, dado que puede trabajar con el vídeo en el aula desde un enfoque complementario a la explotación del material didáctico propuesto en el curso del AVE, cuyas actividades el estudiante realizará individualmente, según apreciaremos a continuación en el modelo de “los MDD en el aula”. Esta explotación didáctica es una diferencia principal entre estos vídeos y los disponibles en otras redes sociales, como *youtube*, por ejemplo.

Respecto a las respuestas sobre el “aporte que el AVE hace al aprendizaje del español”, destaca claramente “el AVE como MDD (Material Didáctico Digital) para el fomento de la autonomía fuera del aula” (8.2%), seguido del “AVE como material audiovisual: componente cultural y variantes lingüísticas”, “el AVE para introducir contenidos del PCIC

que no aparecen contemplados en manuales: pronunciación, estrategias, etc.” y “el AVE como introductor de las TIC en el aula”.

Nos gustaría destacar especialmente el último enunciado en el que el uso del AVE, bien de su material digital bien de las posibilidades de comunicación en un entorno controlado como es la plataforma AVE, era uno de los beneficios identificados inicialmente como contribución del AVE al fomento e integración de la competencia digital, pero no solo de los estudiantes, sino también de los profesores: de los estudiantes, en tanto en cuanto trabajan integrando en su forma de aprender recursos digitales de forma sistemática dentro y fuera del aula (en el siguiente apartado trataremos este modelo en detalle); de los profesores, en tanto que disponen de un recurso en línea del propio Instituto Cervantes, con actividades estructuradas linealmente, lo que hace que se sientan más seguros y cómodos, ya que disponen de una base sólida cercana a los 8000 objetos de aprendizaje con actividades interactivas y multimedia, a partir de la cual asentar su programa de español en cualquier nivel desde el A1.1 al C1.4.

La respuesta a este ítem refuerza la toma de decisiones respecto a las actualizaciones del MDD del AVE, donde habría que conferir un mayor protagonismo a la inclusión de vídeos, a la explotación del componente cultural desde la riqueza hispánica y a los contenidos de los inventarios del Plan Curricular que menor representación tengan en los manuales en soporte papel. Respecto al papel destacado del AVE como introductor de las TIC en el aprendizaje de español, entendemos que es inherente a su propia naturaleza como material digital alojado en una plataforma de acceso en línea²¹.

3.3.3. ¿Cuándo usan el MDD?

Respecto al tercer campo de interés para el propósito de este artículo (determinar los **momentos o estadios del aprendizaje** en los que los profesores se apoyan en el AVE), se diseñaron cinco ítems en los que se pedía puntuar diferentes aspectos de la aplicación, así como identificar tanto aspectos positivos como negativos o problemáticos de la utilización del AVE en la clase, además de apuntar los aspectos mejorables que tenían detectados.

²¹ El refuerzo que puede suponer la integración del AVE en el aprendizaje de español para el desarrollo de la competencia digital cobra importancia en estudiantes de edad más avanzada y, por otro lado, se integra perfectamente en los usos de los nativos digitales.

La respuesta de los ítems anteriores, se concreta con la puntuación que se pedía según diferentes atributos del AVE que habían sido recopilados tanto del modelo de integración en el aula que se estaba implementando en centros como de la iniciativa de los profesores en su búsqueda incesante de la mejora del proceso de aprendizaje en el aula. Veamos los aspectos mejor puntuados en la siguiente tabla:

Características	Media
Es útil para el trabajo autónomo	8,53
Es útil para el trabajo fuera de clase	8,43
Es para cualquier nivel	8,10
Es fácil de usar	8,07

Gráfico 3. Características del AVE mejor valoradas.

En esta misma línea de respuestas, el siguiente ítem vino a reforzar esta visión del aprendizaje fuera del clase, donde un 94,4% los profesores optaron por la respuesta “Es recomendable usar los cursos del AVE para que los estudiantes refuercen contenidos fuera de clase”, seguida de la afirmación “Los cursos del AVE son un material didáctico complementario como fuente de información en clase”, que obtuvo un ratio de 87,15 (sobre la base de 488 profesores que lo habían usado en clase). A partir de este ítem, el último venía a concretar el aspecto de “refuerzo” como la aportación más consensuada en la modalidad presencial con AVE.

Respecto a los aspectos negativos, dos afirmaciones concentran la mayor parte de las respuestas: las actividades individuales “son poco efectivas grupalmente” y las dificultades técnicas para el acceso desde ordenadores. La primera hace referencia explícitamente a cuestiones metodológicas, para abordarla creemos conveniente partir de un modelo de integración del MDD en el aula para el que remitimos al apartado 4.2 de este artículo²². La

²² Es conveniente consensuar el rol de los materiales digitales en el aula con el objetivo de diseñar materiales que respondan al uso demandado, lo que no obsta para diseñar una tipología de materiales que sean la base de un trabajo grupal en el aula, distinguiendo así actividades interactivas individuales para el trabajo autónomo y actividades para el trabajo grupal.

cuestión técnica tendría que abordarse discriminando el mantenimiento de los equipos informáticos en el aula y tratando las incidencias que se fueran detectando una a una. No obstante, las políticas actuales sobre el uso del dispositivo móvil del propio alumno en el aula podrían matizar en un futuro cercano esta aseveración (ver apartado 4.2 sobre “BYOD²³”).

Según los resultados que hemos ido exponiendo, los datos nos permitían tener una fotografía de las prácticas en el aula respecto a la inclusión de los materiales digitales del AVE, la idoneidad o preferencias de los profesores sobre el uso de los diferentes tipos de materiales digitales y los momentos en los que forman parte del proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. El objetivo final es poder repercutir esta retroalimentación masiva en el proceso de mejora continua tanto respecto al diseño del material digital de los cursos de ELE como en la conceptualización de las modalidades de aprendizaje, en este caso, en la modalidad presencial, así como detectar puntos débiles del proyecto que permitieran diseñar nuevas actuaciones en el compromiso de la mejora continua.

A continuación, vamos a describir las actuaciones que, en la parte correspondiente, se han visto influenciadas por los datos aquí presentados, así como apuntaremos reflexiones sobre líneas de investigación y de estudio que podrían complementar la aquí expuesta.

4. Incidencia de los resultados del estudio en diferentes actuaciones

Como hemos comentado en la introducción, los datos recopilados en el estudio han permitido sustentar la conceptualización y toma de decisiones de algunos proyectos, en concreto, vamos a comentar su incidencia en la renovación de los cursos *AVE Global* para multidispositivo y en el modelo de integración de los MDD en el aula.

4.1. Sustentación académica de *AVE Global*: respuesta a la demanda

En el objetivo inicial de este artículo no se hallaba la intención de una descripción pormenorizada de los materiales digitales que componen los cursos *AVE Global*, si bien en

²³ Remitimos aquí al apartado siguiente como replanteamiento de la situación de dotación de infraestructura en los centros, dado que la tendencia es a simplificarse bastante tanto desde el “aprendizaje móvil” como desde las políticas al alza del BYOD (siglas de “bring your own device” o “trae tu propio dispositivo” a clase).

la redacción del mismo y en una relectura de las fuentes consultadas, nos ha llamado la atención la necesaria relación e interdependencia de los factores que conforman el trinomio de la renovación pedagógica referido en la introducción, sin cuya implantación no podríamos haber llevado a cabo el estudio sobre la valoración del profesorado y actitudes ante el uso y utilidad de los materiales de AVE. Tal y como dicen Pérez Tornero y Pi (2014) “en este cruce de factores, los contenidos tienen una importancia vital. Son los auténticos intermediarios entre los instrumentos técnicos y los usos”.

Sin pretender ser exhaustivos, vamos a exponer brevemente aquellos aspectos que han conformado la toma de decisiones sobre el nuevo diseño de los materiales AVE para multidispositivo que han pasado a denominarse *AVE Global*, teniendo de referencia los resultados del estudio presentado en este artículo²⁴.

Unido a un nuevo diseño de la interfaz de las materiales persiguiendo la sencillez, la usabilidad y la facilidad de navegación a través de dispositivos táctiles, de forma que no requiera usuarios avezados en el desarrollo de su competencia digital (tanto el “visitante digital” como el “residente digital²⁵”) y que el perfil de los destinatarios sea amplio en cuanto a rangos de edad se refiere (jóvenes, adultos y mayores); se ha concebido una nueva estructura enlazando los materiales complementarios²⁶ con cada una de las sesiones o secuencias de aprendizaje de una hora (de forma que pueden profundizar en la descripción o la práctica de los diferentes aspectos de la lengua incluidos en esa sesión, por ejemplo, con las “Fichas de consulta”, “Taller de práctica” o “Sonidos y letras”, donde cada actividad tiene un “título” que identifica específicamente su contenido). Se trata de favorecer uno de los usos de mayor consenso entre los profesores para “refuerzo de los contenidos vistos en clase”, junto a la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje. En futuras investigaciones, convendría validar con estudiantes y profesores esta mejora estructural.

²⁴ Para una descripción pormenorizada de los cursos AVE Global conviene consultar García Santa-Cecilia y Juan Lázaro, 2015, así como la web del portal ave.cervantes.es. El 19 de noviembre de 2014 tuvo lugar la presentación de AVE Global, presidida por el director del Instituto Cervantes, don Víctor García de la Concha, el vídeo se puede ver en <http://youtu.be/f6jf9fa56rc>

²⁵ Esta terminología es de D.White revisando la más conocida de Prensky sobre “inmigrante *versus* nativo digital”.

²⁶ Coto Ordás, 2014, describe los materiales complementarios del Aula Virtual de Español..

Respecto al material, se ha apostado por una imagen cultural y gráfica actuales, renovando vídeos, fotos y gráficos, así como dando cabida a los nuevos contextos de uso de la lengua según los hábitos de la sociedad de la información y la comunicación, así como temas culturales y sociales de actualidad. Precisamente los vídeos son el tipo de actividad preferida por los profesores, probablemente por la relación que guarda con el sílabo de contenidos en un enfoque más holístico y con un perfil de usuario claramente visual, así como por la facilidad para transmitir la imagen de una realidad sociocultural rica y variada del mundo hispano en lo que podríamos denominar “un golpe de imagen”. En este sentido, en *AVE Global* se han seleccionado nuevos vídeos y se está sometiendo a una revisión pormenorizada el *input* de los guiones de los vídeos con el objetivo de grabar y editar nuevos vídeos que ilustren el día a día de la sociedad tecnológica.

En relación con esta sensibilidad hacia la realidad más inmediata, se han desarrollado propuestas de interacciones que invitan a la producción en redes sociales, a través de videoconferencia o de mensajería móvil fuera del aula.

2. Vuelva a leer el último párrafo donde Larumbe tuitea la noticia anterior. Escriba usted también un tuit a Almagro dándole consejo sobre qué restaurante podría abrir (de cocina tradicional, creativa, etc.). Si quiere, vuelva a ver los vídeos.

Desde el restaurante, reaccionaban así a la emotiva despedida radiofónica a través de sus **redes sociales**: «Hoy estamos tristes y alegres a la vez». Según explicaba el Facebook de Pedro Larumbe, el cocinero abandona el grupo por voluntad propia. El propio Larumbe comentaba esto via **Twitter**: «@jesusalmagro emprende nuevo rumbo y se toma un periodo sabático, ¡ha sido un lujo y un placer contar con él estos años!». Todo un merecido reconocimiento a una exitosa carrera gastronómica.

twitter

Al igual que sucede en Twitter, su mensaje no podrá superar los 140 caracteres.

Recuerde Más info

Aceptar

AVE. © Instituto Cervantes

Gráfico 4. Actividad sobre la cocina de Larumbe y su difusión en twitter.
El alumno tiene que producir un tuit.

En futuros estudios, aconsejamos valorar expresamente este tipo de actividades desde su aceptación por parte tanto de estudiantes como de los profesores. Por otra parte, en su conceptualización subyace una reticencia más que razonable sobre la obsolescencia de este tipo de propuestas que, por un lado, no pueden dejar de estar presentes como modelos de actividades pero, por otro lado, están supeditadas a la trepidante caducidad de los servicios web. Para abordar esta situación, se ha integrado en el desarrollo informático del MDD la herramienta “*E-labora: herramienta de mantenimiento, gestión y creación de material digital*” que permita optimizar la modificación de materiales (enunciados, fotografía, etc.).

4.2. Un modelo de integración de la tecnología: interacción en el aula y autonomía fuera del aula

En el informe NMC Horizon Report. Edición Educación Superior 2015, se identifica como una de las tendencias a corto plazo el “incremento del uso del aprendizaje mixto o híbrido (Blended Learning)” a partir de las mejores prácticas en los métodos en línea y presenciales.

La conexión del aula con el aprendizaje fuera del mismo cobra cada vez mayor peso, de la mano del aprendizaje móvil, la accesibilidad a recursos digitales de calidad así como la proliferación de servicios y plataformas con herramientas de comunicación y participación. Los profesores, como hemos visto, confirieron, sin lugar a dudas, un importante papel a los MDD (Materiales Didáctico Digitales) del AVE fuera del aula como refuerzo del trabajo en clase y como facilitador del trabajo autónomo fuera de clase. Si asumimos esta tendencia, construimos una base sólida en torno al necesario binomio que ilustramos con el siguiente gráfico²⁷.

²⁷ Este gráfico lo hemos integrado en nuestros últimos seminarios y talleres y resulta muy ilustrativo para profesores y estudiantes como ejemplo del modelo de aula que reclaman las tendencias de la sociedad y la educación. La imagen procede de http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/rendered_3d.html

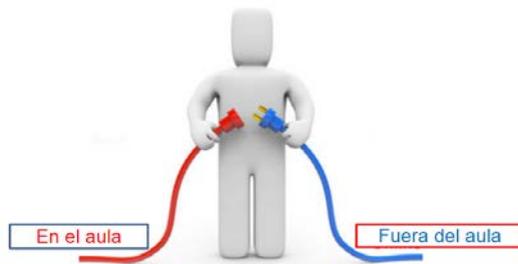


Gráfico 5: Modelo de aprendizaje presencial con tecnología (hacia un modelo semipresencial o mixto).

Para facilitar la descripción de los propuesta, incluimos a continuación el gráfico adaptado del modelo para el aprendizaje móvil con *AVE Global*:



Gráfico 6. Propuesta en etapas para la programación de una clase en presencial de ELE con material didáctico digital, MDD, adaptada para AVE Global, a partir del modelo descrito en Juan Lázaro, 2009b y 2010.

Como se puede apreciar, se identifican dos etapas iniciales que tienen su importancia en el primer estadio del curso. El profesor ejerce un rol principal transmitiendo a los estudiantes el papel que va a ejercer en el curso el uso de los MDD para alcanzar los objetivos de nivel de lengua previstos (no solo ha de incluirlo en las instrucciones que ofrezca a los

estudiantes, por ejemplo, indicando la referencia a las actividades que tienen que hacer en un momento determinado en el aula, sino las posibilidades que se derivan del apoyo a un aprendizaje continuo sobre cuya ejercitación pueden volver en cualquier momento de su aprendizaje, sin que el profesor así lo indique, por ejemplo, cuando necesite repasar para una evaluación, o simplemente porque el estudiante es consciente de sus lagunas con un aspecto formal de la lengua como, por ejemplo, las preposiciones o los conectores discursivos).

En el modelo de “los MDD (Material Didáctico Digital) en el aula” proponemos diferenciar las etapas 1 y 2 en el primer estadio de su puesta en marcha con el grupo, dado que consideramos esencial el papel del profesor como garante del modelo. Si el profesor está convencido de la mejora en los resultados del aprendizaje de sus alumnos con la incorporación de los materiales digitales de AVE Global, en el caso que nos ocupa, y lo pone en valor en la programación presentando el modelo de trabajo en el aula, el éxito casi podemos decir que está garantizado.

Las etapas 3, 4 y 5 son cíclicas y supone una interacción continua que enfatiza la interacción grupal en el aula a partir de elementos del MDD, en torno a los cuales el profesor crea nuevas dinámicas en el aula, y el trabajo individual y la práctica reflexiva del estudiante fuera del aula.

Este modelo de integración en el aula es mucho más adecuado y rentable a propósito de la implementación de políticas *BYOD* (“*bring your own device*”, traducido como “*trae tu propio dispositivo móvil*”). En el *NMC Horizon Report 2015*²⁸ se incluye un capítulo sobre esta tendencia donde se resume que el uso de dispositivos personales “*se ha convertido en las puertas de acceso a entornos de trabajo, personales y de aprendizaje que facilitan la*

²⁸ Johnson, L. et alii, 2015, *NMC Horizon Report 2015*. El origen del término BYOD se atribuye a la empresa INTEL en 2009, cuando observaron que sus empleados se conectaban a la red corporativa con sus propios dispositivos, llegando a los 5 millones de ganancia anuales de productividad. La práctica de la adopción de políticas BYOD en contextos educativos es posterior y ya se cuenta con la descripción de casos y resultados en varias universidades. Dos de los retos apuntados son: facilitar entornos de aprendizaje que soporten dispositivos de todo tipo; y favorecer políticas efectivas que traten “*menos de tecnología y más acerca de entender y anticipar necesidades y comportamientos de estudiantes y profesorado*”, pp. 36-37.

exploración de nuevos temas a un ritmo que es único para cada alumno". En nuestro modelo, los alumnos trabajarían con sus tabletas o sus teléfonos móviles en el aula en lo que sería la etapa 2 guiada. Aunque los cursos contemplan desde su conceptualización, como premisas de diseño, la usabilidad y la facilidad de interacción con los materiales, el estudiante ha de encontrarse cómodo navegando y familiarizándose con el metalenguaje usado en la denominación de la estructura del curso (en nuestro caso, *curso, tema, sesión, materiales complementarios, técnicas de estudio, taller de práctica, sonidos y letras, etc.*). En las etapas 3, 4 y 5 la conexión durante la clase a los cursos AVE Global sería a discreción del profesor o de los estudiantes.

Al lector de este artículo no le habrá pasado desapercibido que en el modelo no hemos incluido las posibilidades de comunicación y participación de los estudiantes, por ejemplo, en redes sociales y demás herramientas que facilitan la creación de productos colaborativos como las wikis. En el estudio que conforma la base de este artículo, nos hemos centrado en la identificación del rol del MDD en la integración de las tecnologías en el aula, aunque sin duda, sería muy relevante para las nuevas tendencias, llevar a cabo un estudio con el objetivo identificado en la interacción fuera del aula, que además en la clase de español cobra si cabe mayor importancia, dado que a mayor interacción comunicativa, mejores resultados²⁹.

5. Tendencias y desafíos: pronósticos de futuro

Desde hace ya más de una década, viene siendo habitual la consulta de los NMC Horizon Report para disponer de información contrastada sobre las tendencias educativas y el impacto de las tecnologías emergentes en un horizonte de cinco años. En el caso del informe del 2015 (Johnson, L. et alii, 2015), el gráfico que concreta el resumen ejecutivo diferenciando el corto, medio y largo plazo, e identificando tanto tendencias como desafíos, podría servir para enmarcar, bajo nuestro punto de vista, la situación respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera.

²⁹ Se puede consultar Coto Ordás, 2014, para una descripción detallada de las "las herramientas de comunicación y colaboración" en la plataforma AVE.



Gráfico 7. NMC Horizon Report 2015

En este informe se identifican en el corto plazo dos tendencias complementarias, un incremento del aprendizaje mixto o híbrido junto con un rediseño de los espacios de aprendizaje necesario para los modelos pedagógicos al fragor de la incuestionable aceptación e inclusión de las tecnologías en el aprendizaje.

En este contexto, sería importante también explorar las posibilidades y aceptación de los entornos personalizables por parte del profesor, especificando a través de encuestas de uso y valoración en qué deberían consistir esos entornos y los momentos en los que los profesores los integrarían en su programación, ampliando el enfoque del estudio que presentamos. Por otro lado, en los últimos años se está depositando una gran esperanza en los “Big Data” aplicados a la educación, si bien parece que arrojará datos importantes para el análisis, todavía tienen que evolucionar los programas existentes para incluir estos desarrollos, su análisis y valoración, pero sin duda, promete ser una herramienta de gran utilidad ya que contaremos con datos sobre las preferencias de materiales y actividades tanto de profesores y estudiantes en el transcurso de su uso que resultarán de suma relevancia para la toma de decisiones.

Esta información se complementa con los datos arrojados por el estudio dirigido por J.M. Pérez Tornero y M. Pi de la Universidad Autónoma de Barcelona (2014) sobre tecnología y pedagogía en el aula donde observamos que las tendencias hasta el 2020 apuntan al “aprendizaje móvil” y la pedagogía inversa o “Flipped Classroom”³⁰:



Gráfico 8. Tornero y Pi, 2014.

Si relacionamos estas tendencias con la opinión de los profesores de este estudio, podríamos interpretar que se ve refrendada la tendencia con los usos que los profesores han identificado como más rentables para el aprendizaje en el aula con AVE, dado que apela a un acceso de los estudiantes a los materiales digitales en línea y a un énfasis cada vez mayor del papel del aprendizaje fuera del aula soportado por tecnología.

A propósito de la “clase al revés o inversa”, nos gustaría ejemplificar la iniciativa de algunos centros del Instituto y su equipo docente, por ejemplo, el Instituto Cervantes de Tetuán, donde sus profesores han apoyado las clases con la grabación de vídeos sustentados

³⁰ Johnson, L. et alii, 2015, dedican un capítulo también al “aula inversa” o flipped classroom, pp. 38-39: “en lugar de que el instructor utilice el tiempo de clase para distribuir información, esa labor es realizada por cada estudiante después de clase y podría ser en forma de ver conferencias en vídeo, escuchar podcast, hojear los contenidos mejorados de un libro electrónico o colaborar con sus compañeros en las comunidades en línea. (...) El profesor puede dedicar más tiempo a interactuar con cada individuo. Después de la clase, los estudiantes gestionan el contenido que utilizan, el ritmo y el estilo del aprendizaje, y las formas en las que demuestran sus conocimientos”.

por los MDD de AVE que los estudiantes tienen que trabajar fuera del aula³¹, de tal forma que se invierten los tiempos y el aula se dedica a la interacción oral, el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.

Para terminar, no podemos dejar de hacer mención a la eficacia y el impacto de la tecnología móvil en los resultados de aprendizaje. En el informe de Attewell, Savill-Smith & Douch (2009) que recoge los resultados de una experiencia de aprendizaje móvil en el Reino Unido se concluye que se produce un 8% de mejora en retención del alumno y un 9,7 en el rendimiento escolar. Los recientes resultados del grupo DIM, publicados por P. Marqués (2014), van en la misma línea: “*Según desprende el estudio en más del 90% de los casos se han logrado mejoras en el aprendizaje y se ha apreciado una mejora en la comprensión de los temas, favoreciendo la creatividad de los alumnos, que trabajan con mayor motivación y de manera más autónoma y alcanzan un alto desarrollo de sus competencias digitales*”.

6. Conclusiones

La UNESCO en su reciente publicación *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*, 2013, propugna dentro de las políticas dirigidas a instituciones y empresas “Crear contenidos pedagógicos para utilizarlos en dispositivos móviles y optimizar los ya existentes” como un paso para garantizar una mayor inclusión de las tecnologías en la práctica docente, a la vista de los datos sobre el incremento de uso de dispositivos móviles sobre el de ordenadores (portátiles o de escritorio) entre docentes y estudiantes.

En este momento, la tecnología ha permitido un salto cualitativo con la incorporación de los dispositivos en el aula, pasando del aula multimedia en los centros al aula tecnológica, donde los propios estudiantes contribuyen con el uso de su dispositivo móvil al modelo de aprendizaje en el aula. Esta conectividad trae consigo una plasticidad en la renovación de los modelos pedagógicos que la independiza, en cierta forma, de las costosas dotaciones de infraestructuras a los centros. Paralelamente, también se puede intuir un mayor desarrollo

³¹ Recomendamos consultar los vídeos que el Instituto Cervantes de Tetuán tiene en su canal de youtube sobre explicaciones de español basadas en el material digital de AVE Global para sus alumnos de clase presencial. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCxrC2l6M61kDjbPWe-EYVAQ>

de la alfabetización digital, en la medida que la aparición de “la nube” nos permite “cacharrear” con menos trabas en cualquier momento y en cualquier lugar desde un artefacto o dispositivo propio (no hay que esperar a ir a un aula multimedia o a casa para registrarse en un nuevo servicio que forma parte del programa de la clase presencial), atenuándose las barreras de la inclusión de lo cotidiano de la tecnología en beneficio del aprendizaje tanto colaborativo como autónomo.

En este escenario, la actitud y percepción de los profesores sobre la tecnología y la didáctica, cobra el gran protagonismo, por lo que responder al escenario que ellos identifican como más eficaz en la integración de los materiales digitales es un paso imprescindible. En el estudio presentado, los profesores identifican un rol preeminente de los materiales digitales fuera del aula, mostrando preferencia por las actividades con vídeos e interactivas. El análisis de los datos entra a formar parte de la conceptualización de la renovación de los cursos AVE y del diseño de nuevos materiales que cubran las necesidades demandadas por los profesores, así como del modelo de integración de los MDD en el aula en consonancia con la sociedad tecnológica, en el que el uso por parte de los estudiantes de este material fuera del aula, se consolida con las etapas de integración en la dinámica del aula y seguimiento por parte del profesor en el cara a cara del aula.

Los resultados del estudio podemos considerar que están en consonancia con las tendencias y estudios prospectivos tanto a nivel nacional como internacional. En esta línea, cabría destacar la oportunidad de realizar un estudio centrado en el uso y papel que los profesores otorgan a las herramientas y servicios de comunicación y participación de la web en un modelo de enseñanza presencial. Los resultados ayudarían a la toma de decisiones sobre el diseño de actividades para el fomento de la actividad grupal en los cursos de AVE, o cualquier otro material digital, así como a conformar un modelo didáctico en presencial que identifique el rol de esta tipología de material. Bajo nuestro punto de vista, sería muy pertinente dado que se generarían nuevas situaciones donde la interacción oral y escrita favorece el aprendizaje de lenguas en comunicación y la cohesión grupal.

Para terminar, además de los proyectos en los que se ha visto una aplicación inmediata de los resultados del estudio, sería importante diseñar un proyecto que incidiera en cómo

evolucionar la valoración y actitud de los profesores hasta el siguiente perfil al que se hallan (de resistente a confuso, de confuso a pragmático, de este a convencido hasta llegar al profesor-apóstol). En nuestro estudio llama la atención que la mayoría de los profesores, aun reconociendo estas formados por diferentes tipos de iniciativas tanto formales como informales, afirman necesitar y querer seguir formándose. Sugar, Crawley y Fine, 2004, apuntaban en sus conclusiones que factores como la confianza y la competencia en el uso de la tecnología juega un papel importante en la actitud y comportamiento de los profesores junto con la filosofía sobre didáctica que tengan³². Si atendemos al marco teórico de la UNESCO sobre los *Estándares de competencia en TIC para docentes* (2008, 2011) con los tres enfoques sobre el nivel de competencia de los profesores que van desde la “adquisición de nociones básicas”, la “profundización del conocimiento” hasta llegar al tercero denominado “generación del conocimiento” y lo relacionamos con la tendencia al alza de las “comunidades de práctica y aprendizaje” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002), sería muy interesante conformar y diseñar un marco formativo y participativo en torno a la práctica de la modalidad presencial con tecnología en la enseñanza de español de diferentes colectivos de profesores (en esta comunidad, sería importante captar la participación de apóstoles, pragmáticos y convencidos, de forma que pudieran ejemplificar cómo ellos mismos han ido evolucionando y experimentando el cambio de actitud).

7. Bibliografía

ACOT. Apple Classrooms of Tomorrow. Today. Learning in the 21st Century (ACOT2). Disponible en: <http://ali.apple.com/acot2/>

Adell, J. (2007): “El tratamiento de la información y competencia digital”, IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=Ri_S7_a12y0

Area. M. (2011): “Educar para la cultura líquida de la web 2.0: Apuntes para un modelo de alfabetización digital”, *I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital*, Segovia. Disponible en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Manuel%20Area%20Moreira.pdf>

Attewell, J., Savill-Smith, C., & Douch, R. (2009). *The Impact of mobile learning: Examining what it means for teaching and learning*, Mobile Learning Network (MoLeNET), LSN. Disponible en: <http://www.caryloliver.com/Library/ImpactOfMobileLearning.pdf>

Brick, B., & Cervi-Wilson, T. (2015). Technological diversity: A case study into language

³² Sugar, Crawley y Fine, 2004: “Other factors, such as teachers’ confidence and competence in using technology also play a role in this behavior”.

learners' mobile technology use inside and outside the classroom. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (pp. 21-30). Dublin: Research-publishing.net. doi: 10.14705/rpnet.2015.000264

Castiñeiras, Ana (2012): "Using wikis in the Spanish classroom", *Vida Hispánica, Association for language learning*, N.º 46. University of Leicester, UK. Disponible en: <http://www.all-languages.org.uk/>

Coto Ordás, V. (2014): "El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet", *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Núm. 26. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2014_26/

David, D. et al. (1997): ACOT. Apple classrooms of tomorrow Report 8. Disponible en: <http://www.psfshl.pudong-edu.sh.cn/E-Learning/ACOT/rpt08.pdf>

De Basterrechea Moreno, J. P. & Juan Lázaro, O. (2005): "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE", en *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español: El español, lengua de futuro*. Toledo. http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo_I_Fiape.htm

Duque de la Torre, A.; Gil Bürman, M.; Juan Lázaro, O.; Sanz de la Morena, C. (2011): "La competencia digital docente: ¿qué sabemos y qué podemos hacer?", *COMPROFES, Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes*. Unidad Tecnologías Aplicadas a ELE, Dirección académica. En https://www.academia.edu/1514804/La_competencia_digital_docente_qu%C3%A9_sabemos_y_qu%C3%A9_podemos_hacer

García Santa-Cecilia, Á. y O. Juan Lázaro (2015), «La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de "aprendizaje móvil"», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2015*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 245-263.

Guillespie, J.H. & Barr, D. (2002): "Resistance, reluctance and radicalism: A study of staff reaction to the adoption of CALL/C&IT in modern languages departments". *ReCALL*, n.º 14 (1): 120-132.

Hernández Mercedes, P. (2010): "El Aula Virtual de Español (AVE): un entorno para el aprendizaje autónomo", en *L'autonomia di apprendimento. Atti della V giornata di studio sui materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere*. Florencia: Firenze University Press, pp. 75-88. Disponible en: <http://www.fupress.com/archivio/pdf/4040.pdf>.

Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya: Madrid. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/marco_comun_europeo.htm

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Instituto Cervantes (2014): «AVE Global, Cursos de español en línea del Instituto Cervantes». Disponible en <http://ave.cervantes.es/>.

Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>. Versión en español disponible en : <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>

Juan Lázaro, O. y Basterrechea, J. P. (2004): “El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el Aula Virtual de Español en Internet” en C. Pastor (coord.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de ELE 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, pp. 105-122. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/09_juan.pdf.

Juan Lázaro, O. (2015). “Efectividad de la mensajería externa en la adquisición de la competencia comunicativa en un modelo de aprendizaje autónomo y a distancia en español como lengua extranjera”. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 53 (2), 121-143. Recuperado en 21 de enero de 2016, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000200006>. Disponible en: <http://www.scielo.cl/rla.htm>

Juan Lázaro, O. (2010): “Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante”, *Mosaico, Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, Núm. 25-junio 2010. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Ministerio de Educación de España, pp. 4-11. Disponible en: <http://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13645>

Juan Lázaro, O. (2009a): “Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización”, en *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 47 (2)- II Sem. 2009, pp.13-34. Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200002>

Juan Lázaro, O. (2009b): “La autonomía y el fomento de la responsabilidad del estudiante: Los Materiales Didácticos Digitales e Internet en el aula” en Pastor, C (coord.) *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2008*. Instituto Cervantes. Berlín, 2009. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/05_juan.pdf

Instituto Cervantes de Tetuán. Canal de youtube sobre aprendizaje de español y AVE. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCxC2l6M61kDjbPWe-EYVAQ>

Marqués, P. (2014): *Uso educativo de las tabletas digitales. Metainvestigación 2013-2014*. Grupo DIM, Universitat Jaume I, Castellón. Disponible en: <http://es.slideshare.net/peremarques/tabletas-digitales-uso-educativo-metainvestigacin-dim> y <http://peremarques.net/tabletasportada.htm>

Otto Cantón, E. (2013): “El uso de blogs y wikis para el desarrollo de la expresión escrita”, *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/52_otto.pdf

Pellerin, M. & Soler, C. (2012). "Using the Spanish Online Resource Aula Virtual de Español (AVE) to Promote a Blended Teaching Approach in High School Spanish Language Classrooms", *DJLT & RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, Vol. 38 (1). Disponible en: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/597>

Pérez Tornero y M. Pi (2015). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. Cómo ven los profesores el futuro inmediato de España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Dossier_Perspectivas2015_100dpi.pdf

Pérez Tornero y M. Pi (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Perspectivas-2014.pdf

Pérez Tornero y M. Pi (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf

Rincón Ponce, Carolina (2013). "*Más allá del aula ELE. Conversar en español por skype*", en IX Encuentro práctico de ELE "Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE", *Instituto Cervantes de Nápoles, 1 Número especial de la Biblioteca Virtual redELE 2013*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/numeros-especiales/Actas-Napoles.html>

Sugar, W.; Crawley, F. & Fine, B. (2004). "Examining teachers' decisions to adopt new technology", *Educational Technology and Society*, 7 (4), 201-213.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en <http://portal.unesco.org>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA

Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera

Francisco Manuel Sánchez Castilla
Gestor Cultural. Universidad de Málaga
casamafran@gmail.com, fmsanchez@uma.es

Francisco Manuel Sánchez Castilla es licenciado en Psicología y en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga, Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. En la actualidad, se desempeña como gestor cultural en la Universidad de Málaga.

Resumen (español)

Este artículo presenta los niveles de ansiedad ante la escritura de un grupo de 34 estudiantes de español como lengua extranjera. Emplea para ello y en un nuevo contexto el inventario *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004). Los resultados concuerdan con estudios similares centrados en el inglés y que señalan niveles de ansiedad notables ante la escritura. Se busca también establecer un perfil sociodemográfico de la ansiedad ante la escritura en ELE, con resultados que apuntan hacia la necesidad de seguir investigando.

Abstract (English)

This article shows the levels of anxiety of a group of 34 students of Spanish as a foreign language in the writing context. It uses the *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004) in a new context. The results are consistent with similar studies focused on English and note remarkable anxiety levels facing writing. It also seeks to establish a socio-demographic profile of anxiety facing writing in ELE, with results that point out the need for further research.

Palabras clave (se seleccionarán del documento "Lista de palabras clave")

Escritura, español L2, expresión escrita, motivación.

Keywords (se seleccionarán del documento "Lista de palabras clave")

Writing, Spanish as second language, written production, motivation.

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en el amplio marco de investigación de la influencia de la ansiedad en la enseñanza de una lengua extranjera (LE). En este caso atenderemos a aspectos descriptivos atinentes al grado de ansiedad de nuestros estudiantes ante el hecho de escribir en español y a esbozar un cierto perfil sociodemográfico vinculado a este tipo de ansiedad específico.

Cuando hablamos de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera urge realizar una aclaración: la ansiedad que viene a demostrar un estudiante de una lengua LE, y salvando las particulares circunstancias que puedan hacerle sentir más o menos nervioso cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, se circunscribe dentro del criterio de normalidad. Así es en la medida en que no suele mostrar grados elevados que supongan un riesgo adaptativo general del individuo a su entorno, está causada por una coyuntura objetivable cual es el tener que expresarse en una lengua que no es la propia y desde luego no compromete en ningún caso su libertad personal hasta el extremo de incapacitarle a la hora de tomar decisiones vitales. Hecha esta aclaración, conviene decir que ello no obsta para que el estudiante de lenguas extranjeras no encuentre en su ansiedad un escollo, una dificultad sumada al hecho en sí de tratar de incorporar nuevos conocimientos. Como tal, y en palabras de Arnold (2006: 5), “la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe buscar minimizarla en el aula”.

Conviene además mencionar que no parece existir una correlación entre valores de ansiedad generalizada y otros obtenidos a partir de herramientas que miden una ansiedad específicamente ligada al empleo de una lengua extranjera (Horwitz *et al.*, 1986; Cheng, 2004) y sí, en cambio, que esta ansiedad específica se relaciona negativamente con el rendimiento en dicha lengua (Dörnyei, 2009).

Existe asimismo consenso en que de todas las destrezas puestas en juego cuando nos comunicamos en LE, la de la expresión oral es la que provoca unos niveles de ansiedad superiores (Young, 1992). Parafraseando a Horwitz *et al.* (1986), cuando nos comunicamos con nuestra lengua materna, nuestro autoconcepto como adultos inteligentes y socioculturalmente adaptados no se ve amenazado; sin embargo, en situaciones de aprendizaje de una lengua que no nos es propia, y en la medida en que nos sentimos evaluados en nuestros intentos comunicativos a partir de unos estándares lingüísticos y socioculturales que no dominamos, podemos sentirnos ineficaces y, en la misma medida, ver disminuida nuestra autoestima y sentir ansiedad.

Estos riesgos, mucho más evidentes en el terreno de la expresión oral, dado que se produce por lo general en interacción directa e inmediata con otros individuos (hay excepciones: al dejar un mensaje en un contestador telefónico, por ejemplo), tienen que ser por tanto considerados para el estudio. Obviando que existen modalidades de comunicación escrita que la emparentan por su instantaneidad con la oral (p. ej., en un chat), y frente a la evidente ventaja de la escritura a la hora de poder reconsiderar y reformular mejor el mensaje, esta destreza –la escritura– presenta al menos una característica que la puede volver potencialmente muy ansiógena: el mensaje, con todas las imprecisiones que pudiera contener, es más susceptible de perdurar. Tanto como perdure el soporte, sea físico o digital, que lo aloje.

De hecho, la literatura –escasa hasta el momento en lo referente a ansiedad en la escritura en LE– contempla también que la expresión escrita es fuente de ansiedad (Daly & Miller, 1975; Richmond & Dickson-Markman, 1985; Cheng, 2004) y se manifiesta en forma de evitación de la conducta de escribir así como de aquellas situaciones en las que el individuo cree que se va a requerir de su escritura y, potencialmente, de una evaluación de la misma. Ciñéndonos al terreno concreto de la enseñanza de la escritura en LE, Cheng (2004) desmenuza el constructo ansiedad y lo recompone a partir de tres dimensiones interrelacionadas: *ansiedad cognitiva, ansiedad somática y conducta de evitación*.

A partir del esfuerzo desarrollado por Cheng y otros autores para elaborar instrumentos que permitan medir la ansiedad a la escritura, se ha abierto una línea de trabajo que de momento parece centrada preferentemente en el inglés como lengua extranjera (Daud *et al.*, 2005; Atay & Kurt, 2006; Öztürk & Çeçen, 2007; Lin & Ho,

2009; Abu Shawish & Atea Abdelraheem, 2010; Zhang, 2011; Marzec-Stawiarska, 2012; Negari & Rezaabadi, 2012; Shang, 2013; Rezaei & Jafari, 2014; Salem & Al Dyiar, 2014).

Por lo demás, y dado que se trata de un territorio poco explorado por la investigación, y que las herramientas diseñadas para ello, en particular el inventario creado por Cheng (2004) –el *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI)–, se están empleando circunscritas al contexto de la ansiedad relacionada con el inglés como LE, se ha considerado oportuno continuar esta línea exploratoria y que nuestra propuesta sea la de emplear dicha herramienta en un contexto diferente: el de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un grupo de 34 informantes jóvenes de ambos sexos, entre 18 y 34 años, de procedencia multilingüística, afincados temporalmente en Málaga (España) e inscritos en cursos de español. A partir de sus puntuaciones en el SLWAI comprobaremos su nivel global de ansiedad a la escritura en conjunto y en las tres dimensiones aisladas por Cheng (2004) de *ansiedad cognitiva*, *ansiedad somática* y *conducta de evitación*. Y buscaremos posibles relaciones entre el nivel de ansiedad informado y factores sociodemográficos como la edad, el sexo, el número de lenguas extranjeras conocidas por los informantes, su lengua materna (LM) o su nivel de español.

2. Estado de la cuestión

Lo primero que debe advertirse es que mientras que la bibliografía centrada en el estudio de la ansiedad asociada a la destreza oral en LE es abundante, la que tiene que ver con la destreza escrita resulta ser, al contrario, escasa. En el ámbito hispano, tan solo algunos trabajos como el de Pérez Paredes (1999) o el de Rubio (2004) han abordado la cuestión de la ansiedad a la escritura aunque siempre circunscrita al marco más amplio de los estudios de ansiedad en el aprendizaje de una LE, su influjo sobre las distintas competencias lingüísticas y propuestas para su afrontamiento en el aula.

Hace algo más de una década, Cheng (2004) se propuso llevar a cabo la elaboración de un cuestionario *ad hoc* sobre ansiedad a la escritura en una segunda lengua, convirtiéndose en referencia para buena parte de la investigación que desde entonces se ha venido desarrollando en este particular territorio.

Hasta esa fecha, se había trabajado en torno al desarrollo y mejora de instrumentos para la ansiedad en segundas lenguas (la FLCAS, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, de Horwitz et al., (1986); la *French Class Anxiety Scale and French Use Anxiety Scale* de Gardner (1985), que según la propia Cheng contribuyeron a la hora de configurar un panorama más claro de la relación entre ansiedad y aprendizaje de una LE, pero que resultaron ser básicamente apropiados solo para la destreza oral. En España, se llevó a cabo una adaptación a nuestro idioma de la escala FLCAS a cargo de Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez (2000).

Entretanto, otros investigadores fueron centrándose en la identificación y examen de la ansiedad asociada a las otras destrezas comunicativas: lectura (Saito *et al.*, 1999), escucha (Vogely, 1998) y escritura (Cheng *et al.*, 1999).

Resulta conveniente, en cualquier caso, atender al menos a un precedente en el estudio de la relación entre ansiedad y escritura: Daly & Miller (1975) crearon el *Writing Apprehension Test* (WAT) con el fin de ofrecer un instrumento estandarizado que permitiera obtener conclusiones más fiables que la mera observación acerca de la aprensión ante la escritura que pudieran mostrar los estudiantes. Su relevancia descansa en el hecho de que el WAT se ha utilizado desde entonces como medida para la aprensión a la escritura no solo en lengua materna (Lee & Krashen, 1997), sino también en segundas lenguas y lenguas extranjeras (Lee & Krashen, 2002; Lee, 2005). Y ha

servido de base también a otros estudios que han querido desarrollar escalas similares (Cheng, 2002; Karakaya & Ulper, 2011; Kara, 2011). Pese a su consistencia interna, hace tiempo sin embargo que fue cuestionada su validez de constructo (Richmond & Dickson-Markman, 1985), señalándose que el WAT podría considerarse más como una medida de la autoestima escritora que de la aprensión a la escritura.

Estas limitaciones del WAT llevaron a Cheng (2004) a trabajar en el desarrollo de una herramienta de autoinforme más ajustada a su propósito de estudiar la ansiedad específicamente ligada al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera que asumiera además el carácter multidimensional del constructo ansiedad. Ese trabajo se materializó en el *Second Language Writing Anxiety Inventory* que obtuvo notables resultados en las pruebas de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach de 0.91) y validez (correlacionando sus resultados con otros instrumentos de medición de la ansiedad, encontró que las correlaciones eran mayores con aquellos que incluían medidas de conductas de escritura disfuncionales o actitudes negativas hacia la escritura, que con aquellos instrumentos que medían ansiedad sin referencia a la escritura).

Las dimensiones que Cheng aisló en forma de subescalas fueron la *ansiedad somática* (malestar estomacal, palpitaciones elevadas, excesiva sudoración, entumecimiento, etc.); *ansiedad cognitiva* (preocupación, inquietud, expectativas negativas ante una evaluación, etc.) y *conducta de evitación* (procrastinación, huida, presentar excusas para no escribir, etc.).

El cuestionario se compone de 22 ítems conformados a modo de escalas tipo *Likert* de cinco puntos que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Siete de los ítems están formulados en negativo y requieren de la reversión de la puntuación en el momento de los cálculos. Una puntuación alta indica un alto nivel de ansiedad a la escritura, o más específicamente un alto grado de activación psicológica, tendencia a la evitación o miedo/preocupación asociada a la escritura en una segunda lengua.

Como decimos, las pruebas a las que la investigadora sometió su cuestionario mostraron la consistencia interna y la fiabilidad tanto de las tres subescalas como del inventario en su conjunto, lo que permite aseverar la utilidad de la herramienta a la hora de coadyuvar en la identificación de facetas específicas de la ansiedad en la escritura en LE tanto como obtener una valoración general de la misma. El cuestionario fue originalmente creado en inglés y aplicado a estudiantes universitarios taiwaneses de dicho idioma como lengua extranjera, y en sus conclusiones la propia Cheng apunta hacia la necesidad de ampliar su aplicación a otras muestras, en otros contextos de aprendizaje y otras lenguas.

Posteriores estudios han seguido esta recomendación de Cheng y se han servido del SLWAI para obtener valores de diagnóstico de la ansiedad a la escritura, si bien todos orientados a su evaluación en el contexto del aprendizaje del inglés como LE. Así Atay & Kurt (2006) investigan la ansiedad a la escritura en futuros profesores turcos de inglés. Öztürk & Çeçen (2007) toman como informantes a estudiantes también turcos de inglés y con el objetivo puesto en el estudio del portafolio como recurso didáctico para rebajar la ansiedad ante la escritura. Zhang (2011) se sirve de informantes chinos para su estudio de los niveles de ansiedad en la escritura del inglés como lengua extranjera. Marzec-Stawiarska (2012) aborda la cuestión tomando como muestra estudiantes polacos. Negari & Rezaabadi (2012) y Rezaei & Jafari (2014) realizan sus estudios sobre la ansiedad escritora en un contexto iraní, en tanto que Salem & Al Dyyar (2014) exploran el constructo en estudiantes árabes kuwaitíes de inglés como LE.

En todos estos casos, y con independencia de si el objetivo del estudio se limitaba a conocer los niveles de ansiedad escritora o si se ponía este resultado en relación con

otros datos sociodemográficos o con los arrojados tras diversos tratamientos experimentales, se han detectado niveles de ansiedad a la escritura dignos de tener en cuenta y que apuntan a la necesidad de diagnosticarla en el aula de LE.

Por lo demás, la circunstancia, como decimos, de que todas estas aportaciones se hayan ocupado unánimemente de la ansiedad en relación con el aprendizaje del inglés como LE, y las propias indicaciones de Cheng respecto de la necesidad de continuar aplicando su cuestionario en contextos diferentes, es lo que nos lleva a estimar la idoneidad de centrarnos en un entorno de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), y a servirnos del SLWAI para averiguar, por un lado, si nuestros estudiantes de ELE presentan niveles equiparables de ansiedad ante la escritura a los referidos en la bibliografía centrada en el inglés LE, tanto en términos totales como en cada una de las dimensiones que configuran la citada herramienta.

3. Objetivos y preguntas de investigación

La presente investigación tiene el propósito de ofrecer datos sobre el grado de ansiedad que muestran los estudiantes de español como lengua extranjera cuando encaran la tarea de enfrentarse a la escritura en dicha lengua, empleando para ello el SLWAI de Cheng (2004). Nuestras preguntas de investigación en este punto son:

1. ¿Manifiestan los aprendientes de español como lengua extranjera niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura en esta lengua?
2. ¿Manifiestan los aprendientes de español como lengua extranjera niveles de ansiedad bajos, medios o elevados en la escritura en esta lengua en las tres dimensiones de ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva?
3. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables como la edad, el sexo, el nivel de idioma en español, el número de lenguas extranjeras (LL EE) conocidas y la lengua materna con los niveles de ansiedad ante la escritura según los datos aportados por el SLWAI?

4. Método

4.1. Muestra

Los informantes, un total de 34 estudiantes de español como lengua extranjera, han sido aportados por la agencia ISA (*International Studies Abroad*) en su sede de Málaga, y la Universidad de Málaga, a través de su Centro Internacional de Español (CIE-UMA). En el primer caso se contó con 15 informantes y en el segundo con 19. Se trata por tanto de un muestreo de conveniencia, no probabilístico.

TABLA 1: Datos sociodemográficos de la muestra de informantes

Edad	18	19	20	21	22	23	24	34
N	3	3	8	9	4	3	3	1
LM	Inglés	Francés	Chino	Árabe	Bosnio	Farsi	Búlgaro	Holandés
N	15	2	12	1	1	1	1	1
Dominio ELE	A1	A2	B1	B2	C1			
N	2	2	15	12	3			
Nº de LL EE que conoce	1	2	3	4				
N	13	17	3	1				
Sexo	Mujeres	Varones						
N	25	9						

4.2. Diseño, instrumentos de medida y contexto de intervención

Dado el reducido número de informantes con el que hemos contado, y a la hora de llevar a cabo pruebas correlacionales, que exigen un mínimo de 30 individuos, trabajaremos principalmente con valores estadísticos que nos permitan llevar a cabo análisis descriptivos, que si bien no podrán proyectarse más allá de nuestro grupo de informantes, nos permitirán al menos contemplar los resultados como indicadores de posibles líneas de investigación en las que seguir profundizando. Es el caso de cuando tratemos de comparar grupos divididos por sexos, nivel de dominio del español, número de lenguas extranjeras que manejan, edad o lengua materna. Solo en los casos en los que podamos contar con el N completo de participantes en el estudio aplicaremos pruebas de tipo correlacional que, en su caso, sí podrían avanzar un mayor grado de generalización. Y este será el caso cuando tengamos en cuenta los valores de conjunto en ansiedad escritora arrojados por todos los participantes de cara a determinar si existe en el aula de ELE un nivel de ansiedad de este tipo digno de ser tomado en consideración.

A los 34 informantes que han participado se les presentó un cuestionario (ver anexo) que incluía, en primer lugar, un apartado de preguntas sociodemográficas (sexo, edad, número de lenguas extranjeras, lengua materna, etc.). Seguidamente, debían responder a los 22 ítems del SLWAI.

Dado que esperábamos contar con un colectivo dispar de informantes en cuanto a su origen lingüístico, se ha presentado el SLWAI en una versión bilingüe que mantiene el texto original en inglés para cada ítem tal cual fue concebido por Cheng (2004) y una traducción al español realizada al efecto. Todos los participantes manejaban el inglés en un nivel suficiente para comprender cuanto leían. De cualquier modo, pudieron leer las instrucciones y tras ser preguntados por si tenían alguna duda, se les indicó que comenzasen con el cuestionario.

La prueba se llevó a cabo en aulas de las dos entidades que nos han proporcionado los informantes: la agencia ISA y el CIE-UMA. Tuvo lugar en dos días diferentes debido a la imposibilidad de reunir al número suficiente de alumnos en una sola convocatoria, si bien en ambas ocasiones se siguió el mismo procedimiento. En el primer caso (ISA) fueron 15 los participantes. En el segundo (CIE-UMA) fueron 19.

4.3. Variables

4.3.1. Ansiedad a la escritura en español como LE

Puntuación total (A-ESC) obtenida en el SLWAI de Cheng (2004). Un cuestionario en forma de escala tipo *Likert* de cinco posiciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) compuesto por 22 preguntas y que ofrece una puntuación global sobre grado de ansiedad ante la escritura, con un máximo de 110 puntos (que indica el nivel más alto de ansiedad) y un mínimo de 22.

Este cuestionario se descompone a su vez en tres subescalas (el símbolo R indica que este ítem está formulado en negativo y que en el momento de los cálculos requiere de su reversión:

Subescala de Ansiedad somática: A-SOM (ítems 2, 6, 8, 11, 13, 15 y 19): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 7 como mínimo y 35 como máximo.

Subescala de Conducta de evitación: A-EVI (ítems 4(R), 5, 10, 12, 16, 18(R) y 22(R)): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 7 como mínimo y 35 como máximo.

Subescala de Ansiedad cognitiva: A-COG (ítems 1(R), 3, 7(R), 9, 14, 17(R), 20 y 21(R)): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 8 como mínimo y 40 como máximo.

Las puntuaciones obtenidas en el conjunto de la escala y en cada subescala se han ordenado por rangos que nos permiten clasificar a los informantes en individuos que presentan alta, media y baja ansiedad. Para ello hemos atendido a dos posibilidades de presentación: una absoluta y otra relativa.

La absoluta se refiere a las puntuaciones máxima y mínima teóricas posibles en el SLWAI con independencia de las puntuaciones que hayan arrojado nuestros sujetos, tanto en la medida total de ansiedad a la escritura como en cada una de las tres subescalas. A partir de ello, procedimos restando el máximo y el mínimo teóricos obtenibles, y dividiendo el resultado entre tres (para establecer los tres niveles de ansiedad bajo, medio y alto). Con este dato, obtuvimos un sumando que añadimos a cada límite del rango anterior, empezando por el mínimo absoluto posible para cada caso. Con estos valores, estuvimos en disposición de realizar el cálculo de los valores porcentuales con que nuestros informantes han ofrecido puntuaciones de ansiedad baja, media o alta en la escritura en ELE a fin de caracterizarlos dentro de cada uno de estos niveles.

TABLA 2: Puntuaciones mínima y máxima teóricas del SLWAI

	Mínima	Máxima
Ansiedad global a la escritura	22	110
Ansiedad somática	7	35
Conducta de evitación	7	35
Ansiedad cognitiva	8	40

TABLA 3: Rangos de ansiedad: bajo, medio y alto, a partir de las puntuaciones teóricas del SLWAI

	Máx-Mín/3	Ansiedad baja	Ansiedad media	Ansiedad alta
Ansiedad a la escritura	29.33	22-51.33	51.34-80.67	80.68-110
Ansiedad somática	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
Conducta de evitación	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
Ansiedad cognitiva	10.67	8-18.67	18.68-29.35	29.36-40

Para el caso de la relativa, hemos tenido en cuenta los valores de las desviaciones típicas para establecer esos grupos de ansiedad baja, media y alta, considerándose de baja ansiedad todo aquel informante cuya puntuación se sitúe por debajo de una desviación típica en relación a la media. Indicaría alta ansiedad la puntuación situada por encima de una desviación típica en relación a dicha media, mientras que el nivel intermedio correspondería con las puntuaciones situadas entre ambos límites marcados, respectivamente, por una desviación típica por encima y otra por debajo.

El motivo de la consideración de estas dos opciones (absoluta y relativa) se debe a que cada una admite distintos niveles de comparación: en tanto que la absoluta toma valores teóricos máximos y mínimos posibles del SLWAI, los resultados serían directamente comparables con otros estudios que emplearan el mismo instrumento en diferentes contextos y condiciones. Por su parte, las relativas (las arrojadas concretamente por nuestros informantes) serían comparables con otros estudios bajo condiciones similares a las nuestras. En todo caso, consideramos conveniente señalar que, si relativizamos por sistema las puntuaciones para obtener distintos grupos de

ansiedad pivotando en torno a un nivel intermedio, siempre sucederá que flanqueándolo dispondremos de niveles de ansiedad bajos o altos con independencia de que, en términos absolutos, el conjunto completo de puntuaciones se haya situado próximo a cualquiera de los extremos

4.3.2. Variables sociodemográficas

Se han incluido en el cuestionario preguntas relativas a la edad, sexo, nivel de conocimiento del español, el número de lenguas extranjeras que conoce cada informante y su lengua materna al objeto de trazar un esbozo de perfil sociodemográfico de la ansiedad a la escritura en ELE.

El dato del nivel de conocimiento del español lo han aportado los propios sujetos, si bien siempre sobre la base de la información ofrecida por las entidades que han colaborado, y que ya habían clasificado previamente a sus estudiantes siguiendo los criterios del Marco Europeo de Referencia, de manera que no hubo ningún estudiante que no tuviese al menos el nivel A1.

Respecto al dato del número de lenguas extranjeras que conocían los informantes, se estableció a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir?* Todos tenían conocimiento, obviamente, de una: el español; y también del inglés (unos como LM y otros como LE). Por cada LE conocida, el informante recibía un punto.

En cuanto a la LM de los informantes, no se distribuyeron en cantidades uniformes, siendo las dos más abundantes el inglés y el chino. Las otras lenguas maternas fueron el bosnio, el búlgaro, el holandés, el francés, el árabe y el farsi. A partir de ello, establecimos dos categorías con las que comparar resultados:

- Alfabeto latino vs. alfabeto no latino: lenguas con alfabeto latino frente a lenguas con alfabeto no latino.
- Proximidad vs. lejanía cultural: lenguas propias de una cultura más próxima a la española (LM occidental) frente a lenguas propias de culturas más lejanas (LM no occidental).

4.4. Procesamiento e interpretación de los datos

Pasada la prueba, y atendiendo a las distintas preguntas de investigación, se ha llevado a cabo el procesamiento y análisis de los datos, sirviéndonos para ello de la herramienta estadística SPSS.

Debe advertirse, en todo caso, que este trabajo supone un primer acercamiento a un tema de estudio –la escritura– generalmente poco frecuentado en la literatura sobre ansiedad en LE y muy particularmente en el español como LE. En tal medida, siempre que se afirme la significatividad estadística de los resultados obtenidos u otras implicaciones relativas a los mismos siquiera a nivel descriptivo, se ha de entender que se realiza de manera cautelar, con las miras puestas en posteriores intentos, más depurados, de acercamiento al tema de estudio y de cara a futuras vías para seguir indagando sobre él.

4.5. Resultados y análisis

4.5.1. ¿Manifiestan los aprendientes de ELE niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura?

A partir de las puntuaciones arrojadas por los informantes, lo primero que se ha procedido es a realizar una prueba de la consistencia interna del SLWAI. Tratándose de

un cuestionario de respuesta politómica, procedía aplicar el coeficiente alfa de Cronbach (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Fueron 34 informantes los que respondieron al cuestionario, compuesto por 22 ítems. El coeficiente alfa arrojó un resultado de 0.859¹; algo inferior al obtenido por la propia Cheng (2004) que fue de 0.91 en su aplicación a estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera y que sirvió de base para desarrollar la citada herramienta. En cualquier caso, nuestro resultado indica un adecuado nivel de consistencia interna (Gliem & Gliem, 2003; Campo-Arias & Oviedo, 2008), lo que implica que los ítems que componen la escala miden en un alto grado una característica similar. No obstante, parece aconsejable profundizar en un ajuste de la fiabilidad del inventario para su versión española, toda vez que, a tenor de lo que marca la literatura (Campo-Arias & Oviedo, 2008: 836) nuestro número de informantes (N=34) queda por debajo de lo que se recomienda como mínimo para reducir en todo lo posible el riesgo de errores debidos al azar: cinco participantes por cada ítem.

Una vez advertido esto, los datos que ha arrojado el cuestionario SLWAI han oscilado entre una puntuación mínima de 44 y una máxima de 99 en ansiedad global a la escritura (A-ESC), y con un valor promedio de 64.56 (desviación típica: 12.1). Atendiendo a los diferentes criterios (absoluto y relativo) para establecer tres grupos de ansiedad (bajo, intermedio y alto) explicados anteriormente, podemos presentar las siguientes tablas de resultados:

TABLA 4: Ansiedad global en la escritura en ELE: criterio teórico (absoluto)

Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
110	22	29.33	22-51.33	51.34-80.67	80.68-110
			N	4	25
				11.76%	73.53%
					14.71%
				88.24%	

TABLA 5: Ansiedad global en la escritura en ELE: criterio relativo

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad		
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
64.56	12.10	<52.46	52.46≤X≤76.66	>76.66
		N	4	23
			11.76%	67.65%
				20.59%
			88.24%	

Como se puede observar, pese a las diferencias entre un criterio y otro de elaboración de los rangos de ansiedad, en ambos casos solo un 11.76% de los participantes manifiestan tener una ansiedad baja en la escritura en ELE, en tanto que el 14.71% (criterio absoluto) y el 20.59% (relativo) manifiestan tener una ansiedad alta.

Estos datos están en línea con lo encontrado en la literatura sobre ansiedad en la escritura del inglés como LE: Atay & Kurt (2006), empleando el criterio relativo del promedio y la desviación típica, obtuvieron un 19% de informantes con baja ansiedad (frente a nuestro 11.76%), un 49% con ansiedad media (frente a nuestro 67.65%) y un 32% con ansiedad alta (frente al 20.59% de nuestro estudio). En el trabajo de Öztürk & Çeçen (2007), siguiendo el mismo criterio, se obtuvo un 27% en ansiedad baja, un 33% en ansiedad media y un 40% en ansiedad alta. Ambos presentan un porcentaje

¹ Todos los números decimales se han expresado con un máximo de tres cifras tras el separador decimal.

acumulado de informantes con ansiedad media y alta algo inferiores al nuestro, si bien en nuestro caso el grueso se acumula en el nivel intermedio, ya sea empleando un criterio u otro para formar los rangos. Arnaiz & Guillén (2011), que emplean la FLCAS en un contexto español de enseñanza del inglés como LE, obtienen por su parte también porcentajes más elevados que los nuestros en el rango de ansiedad alta (32.87% frente a nuestros 14.71% y 20.59% según manejemos el criterio absoluto o el relativo, respectivamente), pero ha de tenerse en cuenta que en la FLCAS, como se ha comentado en epígrafes anteriores, se incide básicamente en los elementos orales, ante los que existe un consenso generalizado respecto a su mayor potencial ansiógeno.

En todo caso, vale la pena considerar que solo un 11.76% de nuestros sujetos haya manifestado baja ansiedad ante la escritura del español como LE, lo que implica que el resto (88.24% sea cual sea el criterio) muestran niveles de ansiedad intermedios o altos.

Por tanto, la respuesta a nuestra pregunta de si los aprendientes de ELE manifiestan niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura, ha de ser que, en conjunto, una amplísima mayoría se desenvuelve por escrito en español soportando niveles de ansiedad entre medios y altos, lo que estimamos un dato relevante dada la importancia que tiene esta variable afectiva sobre el aprendizaje.

4.5.2. ¿Manifiestan los aprendientes de ELE niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura en las tres dimensiones de ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva?

Siguiendo idéntico proceso que para el caso precedente, hemos obtenido los datos de consistencia interna de cada una de las subescalas en las que Cheng (2004) dividió su inventario: *ansiedad somática* (incluye sensaciones corporales o efectos fisiológicos displacenteros, como nervios o tensión), *conducta de evitación* (comportamientos destinados a eludir la escritura) y *ansiedad cognitiva* (expectativas negativas y preocupaciones sobre la calidad de la ejecución y sobre el juicio que hagan otros). En su estudio, Cheng (2004) obtuvo los siguientes coeficientes alfa de Cronbach: 0.82 en ansiedad somática; 0.83 en conducta de evitación y 0.81 en ansiedad cognitiva. En el nuestro, los valores han sido similares, aunque algo inferiores en las dos primeras dimensiones y algo superior en la tercera: 0.74 en ansiedad somática; 0.74 en conducta de evitación y 0.83 en ansiedad cognitiva. Estaríamos en todo caso ante niveles de consistencia interna plenamente aceptables (Gliem & Gliem, 2003; Campo-Arias & Oviedo, 2008).

En cuanto a los valores que en nuestro caso han permitido clasificar a nuestros informantes según rangos de ansiedad baja, media o alta en cada dimensión, hemos obtenido lo siguiente (y una vez más, contemplados desde la doble perspectiva del criterio absoluto y relativo):

TABLA 6: Ansiedad somática (A-SOM), conducta de evitación (A-EVI) y ansiedad cognitiva (A-COG) en la escritura en ELE a partir del SLWAI: criterio teórico (absoluto) y relativo.

A-SOM					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
35	7	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
			N		
			9	22	3
			26.47%	64.71%	8.82%
			73.53%		
Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad			
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta	
19.76	4.59	<15.17	15.17≤X≤24.35	>24.35	

N	8	21	5
	23.53%	61.76%	14.71%
	76.47%		

A-EVI					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
35	7	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
N	4	23	7		
	11.76%	67.65%	20.59%	88.24%	

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad			
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta	
21.41	4.88	<16.53	16.53≤X≤26.29	>26.29	
N	4	23	7		
	11.76%	67.65%	20.59%	88.24%	

A-COG					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
40	8	10.67	8-18.67	18.68-29.35	29.36-40
N	7	22	5		
	20.59%	64.71%	14.71%	79.41%	

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad			
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta	
23.38	5.95	<17.43	17.43≤X≤29.33	>29.33	
N	7	22	5		
	20.59%	64.71%	14.71%	79.41%	

Podemos observar que, en línea con el resultado de ansiedad global comentado con ocasión de la pregunta anterior, una gran mayoría de informantes (en torno a tres cuartos, o incluso más, sea cual sea el criterio para formar los rangos) presentan niveles de ansiedad medios o altos en cada una de las subescalas, siendo la de conducta de evitación aquella con el porcentaje más alto, seguida por la ansiedad cognitiva y en último lugar la ansiedad somática.

Este resultado contrasta con el de otros investigadores, como Zhang (2011), que encontró que los individuos mostraban mayor índice de ansiedad en el componente cognitivo, seguido de la conducta de evitación y, por último, la ansiedad somática. Rezaei & Jafari (2014), coinciden en hallar mayor índice de ansiedad cognitiva, aunque seguida de la somática y la conducta de evitación.

En cambio, en nuestro caso, y respondiendo a la pregunta que nos formulábamos, los porcentajes mayores (considerando el sumatorio de ansiedad media y alta) se alcanzan en conducta de evitación (88.24%), seguidos de la ansiedad cognitiva (79.41%) y luego la somática (73.53% y 76.47%).

Se trata una vez más y en definitiva de medias y porcentajes elevados que permiten concluir que nuestros informantes sienten mayoritariamente, y en sus tres variantes dimensionales, unos niveles de ansiedad a tener en cuenta de cara a la

enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.5.3. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables sociodemográficas y los niveles de ansiedad ante la escritura aportados por el SLWAI?

Hemos puesto en relación los datos sociodemográficos recogidos con los niveles de ansiedad informados por los sujetos de la muestra. Dado que esta no cuenta con un N lo suficientemente grande en los subgrupos dentro de las categorías de sexo, edad, nivel de ELE y número de LL EE, haremos de los mismos un análisis meramente descriptivo. Y consideraremos en primer lugar los datos relativos al nivel general de ansiedad escritora, esto es: la puntuación global obtenida en el SLWAI, y más adelante atenderemos a los datos relativos a cada una de las subescalas del mismo:

TABLA 7: Medias y desviaciones típicas en ansiedad global a la escritura (A-ESC) con el SLWAI según sexo, nivel de dominio de ELE y edad.

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	Mujeres	66.44	25	11.748
	Varones	59.33	9	12.155
A-ESC	1 LE	67.77	13	13.160
	2 LL EE	62.35	17	10.618
	3 " "	62.00	3	18.682
	4 " "	68.00	1	.
A-ESC	18 años	63.33	3	10.970
	19 "	63.67	3	14.189
	20 "	63.38	8	14.599
	21 "	69.56	9	13.011
	22 "	65.75	4	4.717
	23 "	64.00	3	15.716
	24 "	52.67	3	6.807
	34 "	68.00	1	.
Total		64.56	34	12.096

Observamos que las mujeres muestran mayor nivel de ansiedad a la escritura que los varones. Tal es el caso también en Cheng (2002), en un estudio centrado en la ansiedad a la escritura en inglés como LE mostrada por informantes taiwaneses; y en Sultan (2012), en otro centrado en la ansiedad general en inglés como lengua extranjera por parte de estudiantes paquistaníes. Por el contrario, Abu Shawish & Atea Abdelraheem (2010) no hallan esas diferencias significativas entre varones y mujeres en la aprensión a la escritura entre estudiantes palestinos de inglés.

En cuanto al número de lenguas extranjeras que los informantes manejan, mientras que Dewaele (2007) encuentra en un contexto británico una correlación negativa entre este factor y la ansiedad en una LE (no específicamente en la escritura, sino en términos generales) comparando a bilingües con trilingües y no halla diferencias entre estos y los cuatrilingües, en nuestro estudio –insistimos en su limitado N– manifiestan tener menor ansiedad aquellos que conocen dos y tres lenguas extranjeras que aquellos que solo conocen una o cuatro. No podemos obviar, sin embargo, que esta apreciación tiene poco recorrido, dado que solo tenemos a un sujeto que conozca cuatro

lenguas extranjeras y a tres sujetos que conozcan tres, por lo que solo la comparación entre quienes conocen una lengua extranjera o dos tendría algo de fundamento, y en este caso sí se produce una relación negativa entre número de lenguas extranjeras conocidas y nivel de ansiedad informado.

Respecto de la edad, el que casi todos los informantes (excepto uno, de 34 años) se concentren en un arco de entre los 18 y los 24 años, se suma a los otros inconvenientes y nos impiden siquiera vislumbrar una tendencia, toda vez que la diferencia de puntuaciones medias entre quienes tienen más y menos edad apenas supera los seis puntos (69.56 y 63.33; respectivamente).

En lo que respecta a la lengua materna, hemos intentado aglutinar datos en torno a dos criterios: alfabeto latino (inglés, francés y holandés) frente a no latino (el resto), y cercanía cultural al español en términos de adscripción occidental (inglés, francés, holandés, bosnio y búlgaro) o no occidental de la LM (el resto). Solo en el primer caso hemos contado con un N suficiente para llevar a cabo una prueba de contraste *t-Test*.

TABLA 8: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según lengua materna

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	LM Inglés	68.20	15	15.124
	LM Francés	54.00	2	4.243
	LM Chino	61.92	12	7.428
	LM Árabe	82.00	1	.
	LM Bosnio	68.00	1	.
	LM Farsi	59.00	1	.
	LM Búlgaro	55.00	1	.
	LM Holandés	57.00	1	.
Total		64.56	34	12.096

TABLA 9: Medias y desviaciones típicas de la A-ESC según alfabeto de la lengua materna

		N	Media	Desviación típica
A-ESC	Alfabeto latino	18	66.00	14.677
	Alfabeto no latino	16	62.94	8.512

TABLA 10: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-ESC según alfabeto de la lengua materna latino o no latino ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-ESC	.75	27.79	.457	3.063	4.062	-5.260	11.385

TABLA 11: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según cercanía cultural de la LM

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	LM occidental	65.55	20	14.110
	LM no occidental	63.14	14	8.761
Total		64.56	34	12.096

Como se ve, no hay diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de alfabeto latino y el de no latino ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$). No obstante, creemos destacable, de cara a futuros trabajos que continúen esta senda, el hecho de que en este caso, así como en el caso de la comparación entre informantes cuya LM es propia de una cultura más o menos próxima a la hispana, que quienes muestran menor grado de ansiedad a la escritura sean precisamente los miembros del grupo de sujetos cuya cultura es más alejada y los que emplean en su lengua materna un alfabeto no latino. Este dato señala en dirección contraria a la apuntada por Samimy (1994), quien teorizaba sobre el hecho de que aprender una lengua extranjera más afín a la materna determinaría niveles más bajos de ansiedad que una menos afín. Pero está en sintonía con lo hallado en trabajos como el de Yan & Detaramani (2008), que no observa diferencias entre los niveles de ansiedad de hongkoneses cuyo idioma es el mandarín a la hora de enfrentarse al estudio, como lenguas extranjeras, del cantonés y el inglés. Machida (2010), por su parte, halla que la distancia entre el sistema ortográfico japonés y el inglés no contribuye a que existan diferencias significativas en ansiedad a la escritura.

De manera similar hemos procedido en el caso de la comparación del grado de ansiedad en función de los niveles de dominio, creando dos subgrupos a fin de contar con un N suficiente para hacer comparaciones usando un *t-Test*: hasta B1 y B2 en adelante:

TABLA 12: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según grupos de nivel de dominio

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	A1	71.50	2	10.607
	A2	68.50	2	10.607
	B1	63.33	15	12.158
	B2	67.33	12	11.578
	C1	52.33	3	13.577
Total		64.56	34	12.096

		N	Media	Desviación típica
A-ESC	Hasta B1	19	64.74	11.65
	B2 en adelante	15	64.33	13.05

TABLA 13: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-ESC según nivel ELE hasta B1 y B2 en adelante ($t=0.1$; $p=0.925>0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-ESC	.10	32	.925	.40	4.24	-8.24	9.04

La falta de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ansiedad global a la escritura ($t=0.1$; $p=0.925>0.05$) se desmarcaría de lo postulado por MacIntyre & Gardner (1989) acerca de la relación negativa entre nivel de dominio de una LE y grado de ansiedad. De hecho, Cheng (2002) halla justo lo contrario, proponiendo que quizá, según se avanza en niveles de dominio, a la par aumenta la autoexigencia en corrección escrita y, con esto, el nivel de ansiedad. Por su parte, Shang (2013) halla en su estudio también con taiwaneses estudiantes de inglés como LE que si

bien el número de sujetos que presentan alto nivel de ansiedad a la escritura supera al de bajo nivel, no se observan diferencias en función del número de años que han estado unos y otros estudiando dicha LE. Este resultado estaría más en línea con lo hallado en nuestro trabajo.

En definitiva, y volviendo a la primera pregunta de investigación, concluimos que, en relación a las variables sociodemográficas no podemos arriesgar un esbozo de perfil del aprendiente potencialmente ansioso en la escritura en ELE dado el reducido N de nuestra muestra. Solo en un par de casos hemos podido hacer pruebas de contraste estadístico, sin que tampoco en estos casos se observen diferencias significativas.

Atendamos ahora, no obstante, a cada una de las subescalas y su relación con dichas variables sociodemográficas: como en el caso precedente, debido al tamaño de nuestro N, solo hemos podido realizar un par de agrupaciones que nos han permitido llevar a cabo análisis *t-Test* de comparación de medias a la búsqueda de diferencias significativas a nivel estadístico (LM: alfabeto latino frente a no latino; Nivel de dominio: hasta B1 frente a B2 en adelante). En los demás casos –sexo, nº de lenguas extranjeras (LL EE) y edad– estos son los descriptores:

TABLA 14: Medias y desviaciones típicas en A-SOM, A-EVI y A-COG según sexo, nº de LL EE y edad.

			A-SOM	A-EVI	A-COG
Sexo	Mujeres	Media	20.32	21.84	24.28
		N	25	25	25
		Desviación típica	4.130	4.705	5.920
	Varones	Media	18.22	20.22	20.89
		N	9	9	9
		Desviación típica	5.652	5.449	5.600
Nº de LL EE	1	Media	19.38	24.38	24.00
		N	13	13	13
		Desviación típica	4.682	4.664	5.958
	2	Media	20.59	19.24	22.53
		N	17	17	17
		Desviación típica	3.906	4.221	5.959
	3	Media	16.00	21.33	24.67
		N	3	3	3
		Desviación típica	7.937	4.619	8.505
	4	Media	22.00	20.00	26.00
		N	1	1	1
		Desviación típica	.	.	.
Edad	18	Media	20.33	20.00	23.00
		N	3	3	3
		Desviación típica	3.055	2.646	6.928
	19	Media	17.67	23.33	22.67
		N	3	3	3
		Desviación típica	3.786	3.215	7.506
20	Media	18.75	22.25	22.38	

		N	8	8	8
		Desviación típica	5.148	4.892	6.696
	21	Media	21.11	23.78	24.67
		N	9	9	9
		Desviación típica	4.485	5.403	6.671
		Media	20.00	21.25	24.50
	22	N	4	4	4
		Desviación típica	7.439	3.096	3.109
		Media	20.00	20.67	23.33
		N	3	3	3
	23	Desviación típica	4.359	3.055	9.074
		Media	18.67	13.00	21.00
	24	N	3	3	3
		Desviación típica	4.933	2.646	4.583
		Media	22.00	20.00	26.00
N		1	1	1	
34	Desviación típica	.	.	.	
	Media	19.76	21.41	23.38	
Total	N	34	34	34	
	Desviación típica	4.59	4.88	5.95	

Pese a que, como decimos, no hemos podido realizar pruebas de estadística inferencial con estos valores sociodemográficos, consideramos destacable el dato de que las mujeres muestren respecto de los varones mayores niveles de ansiedad en todas y cada una de las tres dimensiones. En los demás casos (edad y número de lenguas extranjeras conocidas) los datos fluctúan de manera que resulta poco evidente trazar una tendencia o apenas muestran distancias entre unos subgrupos y otros.

En relación con el nivel de dominio, realizada una prueba de contraste *t-Test*, hemos hallado que no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones entre informantes con un nivel de dominio hasta B1 e informantes con un dominio de B2 en adelante, al igual que sucedía para el caso de la ansiedad global que comentamos con ocasión de la respuesta a la pregunta de investigación 1.

TABLA 15: Medias y desviaciones típicas de la A-SOM, A-EVI y A-COG (con el SLWAI) según nivel de dominio.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	Hasta B1	19	19.84	3.304
	B2 en adelante	15	19.67	5.960
A-EVI	Hasta B1	19	20.84	5.091
	B2 en adelante	15	22.13	4.673
A-COG	Hasta B1	19	24.05	6.014
	B2 en adelante	15	22.53	5.963

TABLA 16: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-SOM, A-EVI y A-COG según nivel ELE hasta B1 y B2 en adelante (A-SOM: $t=0.102$; $p=0.92 > 0.05$), (A-EVI: $t=0.761$; $p=0.452 > 0.05$), (A-COG: $t=0.734$; $p=0.468 > 0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-SOM	.102	20.672	.920	.175	1.715	-3.396	3.746
A-EVI	-.761	32	.452	-1.291	1.697	-4.747	2.165
A-COG	.734	32	.468	1.519	2.069	-2.696	5.735

En cambio, en la comparación entre informantes con alfabeto latino frente a informantes con alfabeto no latino (tabla 18), sí encontramos alguna diferencia significativa, aunque solo en una de las dimensiones, la de *conducta de evitación* ($t=2.647$; $p=0.012 > 0.05$), mientras que en *ansiedad cognitiva* y *ansiedad somática* no se aprecian diferencias entre los dos grupos.

TABLA 17: Medias y desviaciones típicas de la A-SOM, A-EVI y A-COG (con el SLWAI) según alfabeto de la lengua materna.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	Alfabeto latino	18	19.39	4.604
	Alfabeto no latino	16	20.19	4.679
A-EVI	Alfabeto latino	18	23.33	4.589
	Alfabeto no latino	16	19.25	4.374
A-COG	Alfabeto latino	18	23.28	7.299
	Alfabeto no latino	16	23.50	4.179

TABLA 18: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-SOM y A-COG según alfabeto de la lengua materna (A-SOM: $t=-0.501$; $p=0.620 > 0.05$), (A-COG: $t=-0.11$; $p=0.913 > 0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-SOM	-.501	32	.620	-.799	1.594	-4.045	2.448
A-EVI	2.647	32	.012*	4.083	1.543	.941	7.225
A-COG	-.110	27.599	.913	-.222	2.013	-4.348	3.903

Ha sido el grupo de informantes cuya LM poseía alfabeto latino el que ha arrojado una mayor puntuación media (23.33) frente al grupo no latino (19.25) en conducta de evitación. Algo que, aun dentro de las limitaciones apuntadas de nuestro estudio, valdría la pena tomar en consideración para posteriores investigaciones, a la luz de que parece un contrasentido que justamente quienes manejan una configuración alfabética distinta de la latina sean quienes muestren menos comportamientos orientados a eludir el ejercicio de la escritura pese a que, en conjunto, y como ya vimos, unos y otros no muestren diferencias significativas en la puntuación que arrojan en ansiedad global en dicha destreza.

Algo parecido cabe decir de la comparación, a título meramente descriptivo, que hemos realizado entre informantes según la cercanía cultural de su lengua materna al español (tabla 19), de modo que, sin que las diferencias –insistimos– sean extrapolables,

sí se observa que el único caso en el que las distancias entre las puntuaciones de un grupo y otro se separan algo es en conducta de evitación (22.60 el grupo occidental frente a 19.71 el no occidental). De nuevo, puntúan en menor conducta de evitación quienes, paradójicamente, se sitúan más alejados culturalmente, es decir, los no occidentales.

TABLA 19: Medias y desviaciones típicas en A-SOM, A-EVI y A-COG con el SLWAI según la cercanía cultural de la LM: occidental frente a no occidental.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	LM occidental	20	19.60	4.406
	LM no occidental	14	20.00	4.992
A-EVI	LM occidental	20	22.60	5.062
	LM no occidental	14	19.71	4.214
A-COG	LM occidental	20	23.35	6.938
	LM no occidental	14	23.43	4.415

Atendiendo a todo lo que acaba de exponerse, podemos observar en suma que, consideradas las tres dimensiones aisladas por Cheng (2004), y pese a que en términos generales los informantes se mueven en su inmensa mayoría en un rango medio-alto de ansiedad ante la escritura del español como LE, es en conducta de evitación donde se dan los porcentajes más elevados y las diferencias más notables

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tratado de trasladar el cuestionario SLWAI a un contexto distinto al que se ha venido utilizando desde que su autora, Cheng (2004), lo configurase con una muestra poblacional de estudiantes taiwaneses de inglés como LE. Esta réplica en un contexto de enseñanza de ELE nos permite ir respondiendo a una serie de cuestiones, tales como si se manifiesta, y en qué grado, ansiedad en la escritura del español en este nuevo marco y en las tres dimensiones aisladas por Cheng; así como observar si dicha variable afectiva se puede relacionar en alguna medida con variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de dominio del español, lengua materna o número de lenguas extranjeras conocidas).

En los estudios realizados hasta la fecha empleando el SLWAI y centrados de modo prácticamente exclusivo en la enseñanza de la escritura del inglés como LE, los resultados han puesto de manifiesto que, efectivamente, los estudiantes de idiomas manifiestan padecer ansiedad cuando deben enfrentarse a la tarea de escribir en la lengua que están aprendiendo. En nuestro caso, hemos encontrado tanto en el nivel general como en las tres dimensiones establecidas por Cheng (ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva) niveles de ansiedad a tener en cuenta, aunque más moderados, en el sentido de que la mayor parte de los informantes se ubican en un rango de ansiedad intermedio. Ya en su momento, Aikman (1985), en el contexto de la ansiedad general a la escritura (no específicamente ligado a la enseñanza de idiomas), apuntaba que el porcentaje de personas ansiosas ante la escritura es similar al de las que sienten ansiedad ante la expresión oral: entre un 10 y un 25 por ciento, un intervalo en el que encajan de pleno las puntuaciones de nuestro trabajo (con un 14.71% de altamente ansiosos si empleamos el criterio de puntuaciones absolutas, o un 20.59% si empleamos el criterio relativo que tiene en cuenta la media y desviación típica). Para las tres dimensiones en que Cheng subdivide su cuestionario, solo en el caso de la ansiedad somática, y atendiendo al criterio absoluto, se obtiene un porcentaje inferior al

del intervalo apuntado, aunque próximo (8.82%). En todos los otros casos, se emplee un criterio u otro, tanto en ansiedad somática, como en conducta de evitación y ansiedad cognitiva, nuestros informantes manifiestan niveles de ansiedad alta en porcentajes idénticos a los anteriores (14.71% y 20.59%, respectivamente). Y, en todo caso, es importante destacar que los porcentajes de todos aquellos que no puntúan en niveles bajos de ansiedad (es decir, los informantes de ansiedad media y alta) superan ampliamente los dos tercios (incluso llegan al 88%). Se trataría, por tanto, de un constructo a tener en cuenta en los estudios actuales sobre ansiedad en LE, más allá del ámbito mucho más estudiado de la ansiedad en la destreza oral. Y vale la pena destacar el dato concreto de que de las tres dimensiones separadas por Cheng (2004) sea, en nuestro acercamiento, la conducta de evitación la que reúna a un mayor porcentaje de sujetos entre los niveles medio y alto. En otras investigaciones, como la de Zhang (2011) y Rezaei & Jafari (2014) se dieron los mayores porcentajes en ansiedad cognitiva. La perspectiva de que los estudiantes de español como LE reaccionen conductualmente en su ansiedad a la escritura en nuestro idioma evitando, sobre todo, las situaciones en las que han de escribir, merece ser tomada muy en consideración, pues apunta claramente hacia la pérdida de motivación para seguir aprendiendo, toda vez que alcanzar un nivel mínimamente adecuado en la escritura incluso en la lengua materna requiere de una actitud más proactiva y de una práctica más sostenida, algo que no sucede con la adquisición natural de la lengua oral. Esto tiene otras interesantes implicaciones, ya que muchos estudiantes de español como LE pueden tender a sentirse satisfechos una vez que alcancen un grado suficiente de dominio oral para comunicarse con hispanohablantes mientras que, en el nivel escrito, perpetúan un déficit que a la postre podría suponer un serio obstáculo para alcanzar los niveles objetivamente superiores de conocimiento del español, con las consecuencias prácticas que ello pudiera acarrear (por ejemplo, en ámbitos profesionales).

En cuanto a la relación entre nivel de ansiedad y variables como edad, sexo, nivel de dominio, número de lenguas extranjeras conocidas o lengua materna, no se ha podido arrojar demasiada luz debido al limitado número de informantes de nuestra muestra, pero sí señalar algunas tendencias interesantes: como sucede en Yan & Detaramani (2008) y Machida (2010), y al contrario de lo que planteaba Samimy (1994), no parece que la distancia cultural (concretada en este estudio en diferencias alfabéticas o en la adscripción occidental o no de la lengua materna) se traduzca en unos mayores niveles de ansiedad a la escritura, más bien no aparecen diferencias o estas van en contra de lo que podría ser esperable: comparando a los informantes de alfabeto latino con los de no latino, no se aprecian diferencias significativas en ansiedad global ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$), ni en las dimensiones de ansiedad somática ($t=-0.501$; $p=0.62>0.05$) y ansiedad cognitiva ($t=-0.11$; $p=0.913>0.05$). Para el caso de la conducta de evitación sí se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($t=2.247$; $p=0.012\leq 0.05$) favorables al grupo de alfabeto no latino. Es decir, que estos manifiestan menor tendencia a evitar el acto de la escritura que el grupo que maneja en su lengua materna un alfabeto latino. En cuanto a la procedencia cultural occidental o no occidental, si bien no hemos podido realizar pruebas inferenciales, a nivel descriptivo apenas se observan diferencias entre ambos grupos tanto en ansiedad global como en las dimensiones de ansiedad somática, cognitiva y conducta de evitación. Y cuando estas diferencias rebasan un punto, dan por resultado que los occidentales manifiestan mayores niveles de ansiedad. A este respecto, Hyland (2003) comenta que muchas culturas asiáticas tienen una perspectiva diferente respecto al conocimiento que favorece el establecimiento de estrategias de memorización e imitación. Pensamos que, en relación con la escritura y su sometimiento a reglas convencionales que deben aprenderse en buena parte como se

aprendería cualquier otro tipo de contenido académico, una actitud proclive al aprendizaje memorístico puede compensar la supuesta desventaja que conllevaría una mayor distancia cultural y/o alfabética y, en tal medida, conjurar el efecto que dicha distancia podría tener sobre la ansiedad a la escritura.

Por otra parte, hemos dividido los niveles de dominio del español en dos grupos: *hasta B1 y B2 en adelante* (ambos con un $N \geq 15$), y tampoco hemos obtenido diferencias significativas, ni en conjunto ni en ninguna de las subescalas del SLWAI (A-ESC $t=0.1$; $p=0.925$; A-SOM $t=0.102$; $p=0.920$; A-EVI $t=0.461$; $p=0.452$; A-COG $t=0.734$; $p=0.468$; en todos los casos, $p > 0.05$), lo que está de acuerdo con estudios realizados por Cheng (2002) y Shang (2013). A juicio de la primera, puede que a medida que el estudiante progresa en su nivel de idiomas, crezca igualmente su autoexigencia respecto de la corrección gramatical, principalmente, y que ello mantenga constante el nivel de ansiedad a lo largo de los años.

Otras variables sociodemográficas han arrojado resultados que invitan a seguir profundizando, toda vez que no podemos inferir de ellos conclusiones generalizables y que la literatura tampoco parece concluyente al respecto. Así, hemos observado mayores niveles de ansiedad en las mujeres que en los varones, al igual que Cheng (2002) y Sultan (2012). En cambio, Abu-Shawish & Atea-Abdelraheem (2010) no encuentran en su estudio diferencias significativas entre ambos sexos.

El número de lenguas extranjeras que domina, en alguna medida, el informante, y su edad, no han arrojado en nuestro estudio valores que permitan orientar en un sentido u otro su relación con la ansiedad. Se hace imprescindible pues, en estos casos, contar con un número de informantes superior al de nuestro estudio.

A la limitación del número de informantes se ha de sumar otra que afecta, de entrada, a su validez externa: la forma de obtención de la muestra, no probabilística, supone un inconveniente a la hora de llevar a cabo una generalización de los hallazgos más allá de dicha muestra (incluso en aquellos casos que, en principio, presentan significatividad estadística). El alcance, pues, de nuestros datos supone más un punto de partida de cara a la aplicación de un cuestionario como el SLWAI de Cheng (2004) en estudios con muestras suficientemente amplias que posibiliten certificar valores concluyentes de consistencia interna así como generalizar resultados.

Por otra parte, la elección de solamente un cuestionario para medir un constructo como la ansiedad constituye un obstáculo de cara a la validez ecológica de nuestro estudio. Sin embargo, no ha sido nuestro propósito en ningún momento proponer esta herramienta diagnóstica como un instrumento suficiente para evaluar la ansiedad a la escritura. Más bien, lo hallado en nuestro caso aconseja su eventual aprovechamiento de forma complementaria junto a otras vías de medición y estudio, de tipo longitudinal, y más cualitativas, incluidas la entrevista y la observación de los participantes en un contexto de enseñanza y aprendizaje auténticos.

Concebido como acercamiento, y considerando estas limitaciones, queda pues abierta una línea de trabajo que lleve a cabo investigaciones similares contando con un número de informantes más amplio y con muestras más homogéneas en cuanto a la distribución por sexos, niveles de dominio, edad, número de lenguas extranjeras conocidas y lengua materna. Sobre todo, resultaría de sumo interés descubrir si, con esta muestra más representativa, el nivel de ansiedad ante la escritura que ha arrojado nuestro estudio se sigue manteniendo en un rango medio-alto, frente a los valores más elevados que han ofrecido trabajos basados en el inglés escrito como LE. Del mismo modo, nuestro estudio ha mostrado que los informantes puntuaban más alto en conducta de evitación, mientras que la literatura revisada señala a la ansiedad cognitiva como la que arroja niveles más altos.

Por último, haremos hincapié en la utilidad potencial de la herramienta creada por Cheng (2004) a la hora de diseñar actividades o recursos didácticos de cara a la enseñanza de la escritura del español como LE. A la luz de los resultados aportados por la literatura y nuestro estudio, consideramos que es una herramienta valiosa, en principio, para calibrar el nivel de ansiedad en la escritura que presentan los alumnos de ELE; y luego, para poder llevar a cabo estudios comparativos una vez implementados determinados programas orientados a la enseñanza de la escritura.

Bibliografía

- Abu Shawish, J. I., & Atea Abdelraheem, M. A. (2010). An Investigation of Palestinian EFL Majors' Writing Apprehension: Causes and Remedies. En: *Proceedings of the First National Conference on Improving EFL Methods & Practices at Palestinian Universities*. (pp. 1-30). Palestina. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf>.
- Aikman, C. C. (1985). Writing Anxiety-Barrier to Success. En: *National Adult Education Conference*. Milwaukee. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED262191>
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2011). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences // La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. En: *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 17(1). Disponible en: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1162>.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En: *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. En: *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-9.
- Cheng, Y. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. En: *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. En: *Language Learning*, 49(3), 417-446. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>.
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. En: *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>.
- Daly, J., & Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. En: *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daud, N. M., Daud, N., & Abu Kassim, N. L. (2005). Second language writing anxiety: Cause or effect. En: *Malaysian Journal of ELT Research (MELTA)*, 1.
- Demirel, E. (2011). Take it Step by Step: Following a Process Approach to Academic Writing to Overcome Student Anxiety. En: *Journal of Academic Writing*, 1(1), 222-227.
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. En: *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. Disponible en: <http://doi.org/10.1177/13670069070110040301>.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford

University Press Oxford.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold London.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. En: *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Karakaya, I., & Ulper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables. En: *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 703-707.
- Kara, S. (2011). Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes. En: *H. Ferhan Odabaşı*, 103.
- Lee, S. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. En: *Language learning*, 55(2), 335-374.
- Lee, S.-Y., & Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. En: *ITL International Journal of Applied Linguistics*, (115), 27-37.
- Lee, S.-Y., & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, apprehension, and writing. En: *College Student Journal*, 36(4), 532-543.
- Lin, G. H. C., & Ho, M. M. S. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives. En: *NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation* (pp. 307-318). National Sun Yat-sen University.
- Machida, T. (2010). Foreign Language Anxiety among Intermediate-level University Students of Japanese. En: *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese* (Vol. 62, p. 75).
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second- Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. En: *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Marzec-Stawiarska, M. (2012). Foreign language writing anxiety among adult advanced learners of English. En: *Linguistica Silesiana*, 33, 221-239.
- Negari, G. M., & Rezaabadi, O. T. (2012). Too Nervous to Write? The Relationship between Anxiety and EFL Writing. En: *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12). Disponible en: <http://doi.org/10.4304/tpls.2.12.2578-2586>.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. En: *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2). Disponible en: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/48>.
- Pérez-Paredes, P. F. (1999). *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Pérez-Paredes, P. F., & Martínez-Sánchez, F. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. En: *Revista española de lingüística aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577>.
- Richmond, V., & Dickson-Markman, F. (1985). Validity of the Writing Apprehension

- Test: Two studies. En: *Psychological Reports*, 56(1), 255-259. Disponible en: <http://doi.org/10.2466/pr0.1985.56.1.255>.
- Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones, Universidad.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. En: *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Salem, A. A. M., & Al Diyar, M. A. (2014). Writing Anxiety as a Predictor of Writing Self-Efficacy in English for Special Education Arab Learners. En: *International Education Studies*, 7(6), p128.
- Samimy, K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. En: *Theory into Practice*, 33(1), 29-33.
- Shang, H.-F. (2013). Factors Associated with English as a Foreign Language University Students' Writing Anxiety. En: *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- Sultan, S. (2012). Students' Perceived Competence Affecting Level of Anxiety in Learning English as a Foreign Language. En: *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(2).
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. En: *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Yan, J. X., & Detaramani, C. (2008). A comparison of language anxiety in English and Mandarin learning in Hong Kong. En: *English Teaching & Learning*, 32(1), 45-85.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. En: *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors : Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Recuperado a partir de Disponible en: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:426646>.

Anexo

Prueba de descripción y autoinforme (SLWAI)

Responde a las siguientes cuestiones / Answer the following questions:

- ¿Cuál es tu edad? (en años) / How old are you?:
- ¿Eres hombre o mujer? / Are you male or female?:
- ¿Qué nivel de dominio tienes del español? (indica uno de los siguientes: A1, A2, B1, B2, C1, C2) / What level of Spanish do you have? (Specify one of the following: A1, A2, B1, B2, C1, C2):
- ¿Cuál es tu lengua materna? / What is your mother language?:
- ¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir? / What other foreign languages do you speak or write?:

Versión adaptada y bilingüe (español e inglés) para ELE del Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) de Cheng (2004): 22 ítems con afirmaciones que han de puntuarse en una escala tipo Likert de 5 puntos que se corresponden con las categorías *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo*, *totalmente de acuerdo*:

1. Cuando escribo en español, no me siento nada nervioso / While writing in Spanish, I'm not nervous at all.
2. Siento que mi corazón late fuertemente cuando escribo composiciones en español / I feel my heart pounding when I write Spanish compositions under time constraint.

3. Mientras escribo composiciones en español, me siento preocupado/a e incómodo/a cuando sé que esas composiciones serán evaluadas. / While writing Spanish compositions, I feel worried and uneasy if I know they will be evaluated.
4. A menudo decido escribir mis pensamientos en español. / I often choose to write down my thoughts in Spanish.
5. Generalmente, evito por todos los medios escribir composiciones en español. / I usually do my best to avoid writing Spanish compositions.
6. A menudo mi mente se queda en blanco cuando empiezo a escribir composiciones en español. / My mind often goes blank when I start to work on an Spanish composition.
7. No me preocupa que mis composiciones en español sean peores que las de los demás. / I don't worry that my Spanish compositions are a lot worse than others'.
8. Tiemblo o sudo cuando escribo composiciones en español bajo la presión del tiempo. / I tremble or perspire when I write Spanish compositions under time pressure.
9. Si mi composición en español se va a evaluar, me preocupa obtener una baja calificación. / If my Spanish composition is to be evaluated, I would worry about getting a very poor grade.
10. Intento evitar situaciones en las que tengo que escribir en español. / I do my best to avoid situations in which I have to write in Spanish.
11. Mi pensamiento se vuelve confuso cuando escribo composiciones en español con limitación de tiempo. / My thoughts become jumbled when I write Spanish compositions under time constraint.
12. A menos que no tenga otra opción, no usaría el español para escribir mis composiciones. / Unless I have no choice, I would not use Spanish to write compositions.
13. Frecuentemente siento pánico cuando escribo composiciones en español con limitación de tiempo. / I often feel panic when I write Spanish compositions under time constraint.
14. Temo que mis compañeros se burlen de mis composiciones en español si las leen. / I'm afraid that the other students would think my Spanish composition was terrible if they read it.
15. Me siento paralizado cuando inesperadamente me piden escribir composiciones en español. / I freeze up when unexpectedly asked to write Spanish compositions.
16. Cuando me piden escribir composiciones en español trato de buscar una excusa para no hacerlo. / I would do my best to excuse myself if asked to write Spanish compositions.
17. No me preocupa nada lo que otras personas piensan de mis composiciones en español. / I don't worry at all about what other people would think of my Spanish compositions.
18. Normalmente, busco cualquier ocasión para escribir composiciones en español fuera de clase. / I usually seek every possible chance to write Spanish compositions outside of class.
19. Generalmente, siento que mi cuerpo se pone rígido y tenso cuando escribo composiciones en español. / I usually feel my whole body rigid and tense when I write Spanish compositions.
20. Temo que mi composición en español sea elegida como ejemplo para analizar en clase. / I'm afraid of my Spanish composition being chosen as a sample for discussion in class.
21. No temo nada que mi composición en español sea calificada como muy pobre. / I'm not afraid at all that my Spanish compositions would be rated as very poor.
22. Siempre que puedo, uso el español para escribir mis composiciones. / Whenever possible, I would use Spanish to write compositions.



Te doy mis ojos

Loreto Gómez López-Quiñones
Profesora Ayudante Doctora
Centro de Magisterio "La Inmaculada",
adscrito a la Universidad de Granada

Montserrat Chanivet
Profesora de español como lengua extranjera
Universidad de Barcelona

Loreto Gómez López-Quiñones se licenció en Filología Hispánica y Literatura Comparada en la Universidad de Granada. Comenzó a trabajar como profesora de español en Colorado State University donde realizó un Máster en Liberal Arts. Se doctoró por la Universidad de Granada con una Tesis sobre Literatura y Cine. Durante seis años, ha impartido clases de lengua, cultura y literatura españolas en Francia. En la actualidad, trabaja como profesora de lengua y literatura en el Centro de Magisterio "La Inmaculada", adscrito a la Universidad de Granada.

Montserrat Chanivet se licenció en Filología Hipánica en La Universidad de Barcelona. Ha realizado un máster de español como lengua extranjera, un máster de psicopedagogía y un máster en inteligencia emocional. Ha trabajado como profesora interina en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona impartiendo clases de Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil y Primaria. Es miembro del grupo de investigación Poesía y Educación de la Universidad de Barcelona. En la actualidad, trabaja como profesora de ELE.

Resumen (español)

En esta propuesta didáctica pretendemos introducir una serie de contenidos gramaticales y competenciales a través de la explotación didáctica de la película *Te doy mis ojos*. A través de esta propuesta, compuesta de tres sesiones que giran principalmente en torno a la violencia de género, l@s alumn@s tendrán la oportunidad de ejercitar algunas de las destrezas del lenguaje (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral).

Abstract (English)

In this essay we aim at introducing a number of grammatical and communicative contents through the didactic use of the film *Te doy mis ojos*. This teaching unit, consisting in three sessions, focuses on the topic of gender-based violence and offers students the opportunity of practising some linguistic skills (speaking, writing, listening reading and spoken interaction).

Palabras clave

Actividades comunicativas, actividades didácticas, actividades de expresión, canción, cine, componente sociocultural, español L2, violencia de género.

Keywords

Communicative activities, learning activities, expression activities, song, cinema, socio-cultural element, Spanish as a second language, gender-based violence.

Artículo

UNIDAD DIDÁCTICA: TE DOY MIS OJOS

Objetivos de comunicación: Expresar obligación, formular hipótesis, expresar existencia y ubicación de objetos y personas, comparar personas, objetos, lugares, situaciones y acciones, describir personas, objetos y lugares, narrar hechos reales o imaginarios, pedir/dar consejo, pedir/dar opinión, realizar sugerencias, ampliar el conocimiento de aspectos socioculturales.

Objetivos competenciales: Elaboración de hipótesis, debates guiados, uso y conocimiento de los medios digitales, uso del lenguaje como medio de transmisión de valores, fomentar el principio de unidad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres, desarrollar la competencia cultural y artística a través del uso de la pintura y el cine potenciando la capacidad creativa de los alumnos, hacer uso de conocimientos y experiencias previas del alumno.

Nivel: B1-B2. Nivel de usuario independiente. Niveles Umbral-Avanzado. Niveles Intermedio-Avanzado.

Temporalización: 3 sesiones

- Primera Sesión: Toledo (4 horas)
- Segunda Sesión: Te doy mis ojos (4 horas)
- Tercera Sesión: Pintura y emociones (2 horas)

Introducción:

Cada vez más, se impone en las aulas de ELE la consecución de la competencia comunicativa como el principal objetivo a alcanzar. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia comunicativa implica respetar no solamente las reglas de la gramática, sino también las reglas de uso de la lengua, es decir, aquellas "relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación". Es decir, cuanto mayor sea el conocimiento de la realidad cultural de la lengua meta, mayor será la probabilidad de adquirir con éxito la competencia comunicativa.

Como afirman Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), la lengua y la cultura están íntimamente unidas; lengua y cultura son realidades indisociables. El impacto que la cultura ejerce en la lengua es enorme. De hecho, la lengua no puede ser separada del contexto cultural en el cual está inmersa y para que los alumnos alcancen la competencia lingüística, es necesario que alcancen también la competencia cultural. Como profesores de ELE no podemos descuidar la interacción entre el lenguaje y la cultura a la hora de crear significados. Según Miquel y Sans (1992), no se trata solo de que el alumno hable sino de que comunique. Y para ello, será imprescindible un conocimiento subyacente a ciertos comportamientos culturales y sociales necesarios para la integración. Por lo tanto, consideramos imprescindible introducir otros aspectos culturales que salgan de los clásicos temas del folklore, gastronomía, monumentos y costumbres. Es necesario y recomendable abordar temas complejos y realidades sociales que no están exentos de conflictos y que explican en gran medida la realidad de un país y el comportamiento de sus gentes.

En este sentido, el cine no es solo una parte esencial de nuestro patrimonio cultural, sino que, además, ofrece una gran cantidad de información sociocultural. El cine (y los medios audiovisuales en general) pueden jugar un papel decisivo porque es una fuente inagotable de contenido lingüístico e información sociocultural. Como afirma Giovanni Brandimonte, en el cine "todo aparece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana" (2003: 871). El

cine supone, pues, un instrumento privilegiado para aplicar y ejemplificar de una forma significativa todo lo visto en el aula de ELE a través de contextos que muestran una realidad lingüística y cultural.

No obstante, tradicionalmente, se han podido ver algunas reacciones negativas en los docentes ante el uso de audiovisuales como elementos de enseñanza que han mirado con recelo la omnipresencia de lo audiovisual y su influencia en el modelo social actual (Locertales, 1999: 17). Es importante que cambiemos esta concepción y nos demos cuenta de que nuestro alumnado ha crecido formando parte de este medio audiovisual; “además, mediante el cine, podemos ejercer nuestra labor de educadores preparando a nuestros educandos para el mundo en el que han de vivir” (Sánchez, 2010: 7). Como afirma Celia Carracedo, si sabemos que el cine es una de las principales actividades de ocio de nuestros estudiantes, es absurdo que no lo usemos a nuestro favor como una herramienta motivadora (2009: 229). El alumno que esté motivado por el conocimiento de una noticia o de una historia cinematográfica que le resulte afín y próxima a sus intereses, se involucrará fácilmente en las tareas que se propongan en el desarrollo de la película para el estudio de la lengua extranjera o de las tradiciones culturales que se expongan en ésta (Sánchez, 2010: 7).

Además, es bien sabido que el cine tiene una incidencia enorme en la emotividad y la sensibilidad. Es decir, a través del cine podemos no solo aportar contenidos culturales sino además influir en las emociones y en los valores de nuestros estudiantes de ELE. El cine tiene la capacidad de penetrar en la vida emocional de las personas, influyendo en sus principios, en sus acciones y en la conformación de su ideología y de sus referentes. El cine puede incluso modificar nuestra manera de captar el mundo y de percibirnos a nosotros mismos y a los demás (Alonso, 2000: 128).

Según el MCER, la interacción comunicativa de nuestros alumnos se ve influida no solo por sus conocimientos, su capacidad de comprensión o sus destrezas, sino también por circunstancias individuales relacionadas con su personalidad, sus actitudes, sus motivaciones, sus valores, sus creencias, etc. Se considera una labor del profesorado, pues, promover la capacidad y la voluntad de relativizar “la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales” con el fin de desarrollar una cierta “personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia” (MCER, aptdo. 5.1.3) En la construcción de esta nueva identidad tolerante, abarcadora y transcultural el uso del cine puede ser de gran utilidad puesto que supone un instrumento de incalculable valor para observar, analizar, exponer y entender los

comportamientos humanos en distintos contextos socioculturales. Alonso y Pereira, en su artículo "El cine como medio-recurso para la educación en valores", explican que el cine nos ayuda a observar la realidad de otra manera; enriquece nuestros pensamientos y sentimientos, nos hace mucho más críticos y sensitivamente abiertos. En definitiva, el cine es un instrumento imprescindible para analizar la vida humana, los valores y sus aptitudes morales básicas. Y no cabe duda de que los valores son una fuente motivadora que influye en las actitudes y en la conducta (2000: 135). Es decir, como profesores de ELE, tenemos la no poco ambiciosa intención de influir y modificar conductas y actitudes de forma transnacional.

En este intento de modificar las percepciones y predisposiciones, es muy importante tener ser especialmente cuidadosos con el tema de los estereotipos culturales, raciales o de género. Por ejemplo, las características que se atribuyen socialmente a hombres y mujeres pueden tener tanta influencia en el imaginario colectivo hasta el punto de determinar qué es bueno y/o normal que una mujer haga o diga. Natalia Contreras afirma que los estereotipos en la enseñanza de ELE han sido tradicionalmente un caballo de batalla y especialmente estereotipos tan globales, amplios y complejos como el de género que tienen que superar las barreras del material didáctico, las ideas preconcebidas de los propios alumnos e incluso del profesorado. No obstante, como explica la autora, solamente hay que "aprovechar el viento a favor de la clase multilingüe en el desarrollo de la conciencia intercultural por la igualdad" (2012: 296). El problema con los estereotipos de género es que pueden llegar a predeterminar actitudes y comportamientos prejuiciosos en torno a la mujer que, en no pocas ocasiones, acaban dando lugar a episodios de maltrato. La violencia de género es, lamentablemente, una realidad social bastante frecuente en nuestro país. Según las cifras ofrecidas por el Instituto de la Mujer, en el año 2015, 57 mujeres fueron asesinadas por violencia de género en España.

Uno de los referentes ya clásicos del cine español que aborda este delicado tema es la película de Icíar Bollaín *Te doy mis ojos*. ¿Pero por qué hablar de la violencia de género en clase de ELE? ¿No existe el peligro de ayudar a consolidar ciertos estereotipos bastante negativos sobre España o de que resulte un tema demasiado denso para nuestros estudiantes extranjeros? Para responder a esta pregunta es importante volver a recordar que en la clase de ELE no tratamos solo de transmitir información cultural sino también de analizar y modificar ideas preconcebidas sobre la cultura meta y sobre las distintas culturas de origen de nuestros estudiantes. Natalia Contreras habla

de la vinculación de "la enseñanza de idiomas con una educación en valores que colaborara en una visión de la identidad cultural más abierta y compartida" Por lo tanto, "se requiere del profesorado de idiomas un compromiso social por la igualdad, cuyas principales trabas están a menudo en nosotros mismos" (2012: 295). La violencia hacia las mujeres no es algo que pertenezca al ámbito de la vida privada, como se ha pretendido durante mucho tiempo. La violencia de género es un problema social y público y además no se explica sin la gran desigualdad que existe en las relaciones de poder entre los sexos en todos los ámbitos: laboral, político, social, familiar, económico (Contreras, 2004).

Como intérpretes transculturales, los profesores de ELE deberíamos estar convencidos de que hablar de un problema social supone el primer paso en el camino hacia su erradicación. Un Informe publicado por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea explica que en los países con más igualdad es precisamente donde más abiertamente se habla de la violencia de género: "Algunas expertas consultadas aseguran que el tipo de educación y de políticas que existen en un país condicionan el tipo de concienciación y hacen que las mujeres se sientan más o menos seguras para expresar el tipo de experiencias que han sufrido" (Requena, 2014). Es decir, la violencia de género y la denuncia contra ésta son hechos que tienen mucho que ver con otras realidades sociales presentes en un país: la tradición política y democrática, la influencia de la iglesia en la sociedad, los modelos educativos, el papel de la mujer juega y ha jugado tradicionalmente en esta sociedad, la demarcación de los roles de géneros, etc. Por ejemplo: "los países católicos y ortodoxos sacralizan la familia patriarcal y la sexualidad de las mujeres, tienden hacia una cultura del silencio. Si las mujeres dicen que han sufrido algún tipo de violencia, se enfrentan a tabúes y a la culpa" (Requena, 2014).

Por lo tanto, aunque la violencia de género puede ser un tema incómodo y delicado para algunos/as estudiantes de ELE, es un problema tan extendido que todos conocen o han podido estar en contacto con alguna persona afectada. La discusión de este problema a nivel nacional y transnacional puede facilitar la comprensión de la complejidad de esta tara social y puede ayudar a hacer desaparecer la ideología que promueve este tipo de comportamientos. La complejidad y las múltiples implicaciones de este tema pueden provocar reacciones activamente participativas incluso en los alumnos más tímidos (Criado, 2004).

De hecho, cada vez es más abundante la presencia del tema de la violencia de género en las nuevas tendencias de enseñanza de ELE. Se encuentran numerosas explotaciones didácticas de canciones, anuncios y películas que giran en torno a este problema. Éstos son algunos ejemplos: en el sitio web *Todoele.net*, encontramos explotaciones de las canciones *Malo* de Bebe, *Hogar* de Pedro Guerra, *Lo que Ana ve de Revólver*; en la revista *Marcoele* explotaciones de la película *Solas* de Benito Zambrano y de las canciones *Princesas* de Manu Chao y *Malo* de Bebe, en la revista *RedELE*, podemos encontrar tanto reflexiones más teóricas como explotaciones de las películas *Solo Mía* de Javier Balaguer, *Te doy mis ojos* de Icíar Bollaín, *La mujer es cosa de hombres* de Isabel Coixet y la canción *Malo* de Bebe, y en la revista *Foro de profesores de E/LE*, encontramos una explotación de la película *Te doy mis ojos* de Icíar Bollaín.

Además, en los últimos años se han empezado a ver más películas de habla hispana que, desde los años 90, tratan el tema de la violencia de género: *Celos* (1996) de Vicente Aranda, *Sólo mía* (2001) de Javier Balaguer, *Solas* (1999) de Benito Zambrano, *María la Portuguesa* (2001) de Dácil Pérez de Guzmán, *Antigua vida mía* (2001) de Héctor Oliveira, *Cicatrices* (2005), de Paco del Toro, *La vida secreta de las palabras* (2005) de Isabel Coixet, etc. Pero, sin duda, la película que mayor repercusión ha tenido en España ha sido *Te doy mis ojos* (2003) de Icíar Bollaín que obtuvo siete premios Goya en el año 2004.

En su artículo "El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE", Myriam Criado habla de la labor que han realizado una larga lista de directoras y guionistas españolas "cuyo compromiso social en su producción cinematográfica se refleja en su deseo de documentar la realidad de la sociedad española actual, y en especial, los enormes cambios sociales que se han venido produciendo en los últimos veinte años" (2004). Se trata de una concepción del cine como instrumento para la educación. Estas directoras eligen temas que ponen de manifiesto su compromiso social y político llevando a la práctica una manera de hacer cine que intenta provocar en el espectador preguntas y reflexiones sobre la sociedad que le rodea y sobre el tipo de sociedad que le gustaría construir (Criado, 2004).

En este sentido, *Te doy mis ojos* no es la única película de Icíar Bollaín que se ha explotado para la enseñanza de ELE. Precisamente por ese compromiso social que muestra muchas y variadas realidades de la cultura hispano hablante, sus películas han

sido utilizadas para la enseñanza de español como lengua extranjera. Es fácil encontrar en blogs y manuales explotaciones didácticas para la clase de ELE de películas como *También la lluvia* (por ejemplo, en el curso ELE y cine de la Universidad Menéndez Pelayo), *Flores de otro mundo* (como la de Pilar Pérez Cañizares en el *Centro Virtual Cervantes*, o la de Laura Vázquez en el blog *Decine y Hola, ¿estás sola?* (por ejemplo, la de Dolores Soler-Espiauba en el Centro Virtual Cervantes). De hecho, casi todas estas aproximaciones han sido utilizadas para poner de manifiesto diferentes realidades de las culturas hispanohablantes.

A la hora de la explotación didáctica de una película, Alonso (2000) habla de tres fases: "fase de ambientación, fase de proyección de la película y fase de profundización y síntesis". Celia Carracedo también habla de cómo explotar un material audiovisual: "Si queremos exprimir los recursos que nos da el cine en clase, no basta con poner la película e irnos. Estaremos desperdiciando un material muy valioso. Es recomendable contextualizarla, hacer ejercicios de previsionado y postvisionado" (2009: 231). Coincidimos completamente en que las actividades preparatorias son fundamentales y creemos que son más efectivas si contienen a su vez elementos visuales ya sean fotografías relativas de alguna manera a la película o extractos de videos. En nuestra opinión, lo ideal será buscar la mayor variedad posible de actividades preparatorias de modo que se utilicen todas las destrezas de producción y comprensión lingüística.

Por lo tanto, en nuestra propuesta, la explotación didáctica de *Te doy mis ojos*, hemos comenzado con una sesión completamente dedicada al previsionado. En ella, se hace un ejercicio de audio en el que se muestran imágenes de Toledo, ciudad en la que se ambienta la película de Icíar Bollaín y se introduce en tema de la violencia de género a través de actividades como la visualización de un breve fragmento de la noticia real de una mujer asesinada por su pareja en Toledo en el 2009, el análisis de un cómic de Quino que ironiza sobre la idealización de las relaciones de pareja y el trabajo con la canción *El final del cuento de hadas* del famoso rapero español Chojin. En la segunda sesión, se trabaja exclusivamente con actividades durante el visionado, trabajando distintos aspectos culturales, gramaticales y nocionales a través de fotogramas del film. La tercera sesión, se dedica enteramente a actividades de post-visionado a través en un debate y de una serie ejercicios que se centran en los contenidos artísticos de la película fomentando así un tipo de tareas más interpretativas.

En nuestra revisión bibliográfica, hemos encontrado algunas explotaciones didácticas de *Te doy mis ojos* que resultan enormemente interesantes: por ejemplo los artículos de Bettina Hermoso Gómez en la revista RedELE y de Carmen Azuar Bonastre en la *Revista Foro de profesores de E/LE*. Sin embargo, estas explotaciones se centran principalmente en la enseñanza-transmisión de valores y el aspecto sociocultural o a la expresión y la comprensión oral. En nuestra propuesta, hemos querido concederle también protagonismo a la gramática explícita buscando una explotación en la que se incluyan contenidos gramaticales de manera que la competencia cultural y la competencia lingüística se enseñen al unísono de una forma integral e indivisible.

El cine es un material idóneo para la variedad de actividades por su carácter multisensorial. Los mensajes del cine llegan a través de diferentes lenguajes: la palabra, la música, el movimiento, la interpretación, la imagen, la comunicación no verbal,... A través del cine podemos trabajar vocabulario, estructuras gramaticales, la comprensión y la expresión verbal, ofrecer modelos culturales, etc. Por lo tanto, hemos intentado incluir una gran variedad de actividades en nuestra propuesta didáctica; no hemos querido perder de vista la importancia de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión oral (escuchar audios para poner imágenes en orden, escuchar una noticia y responder a las preguntas, escuchar una canción y completar los huecos...), la interacción oral (a través de debates, lluvia de ideas, el comentario de un cómic, role play, ...), la comprensión escrita (leer textos y unirlos con imágenes, ejercicios de unir con flechas, elegir la forma correcta de los verbos en un texto,...) y la expresión escrita (leer textos y completar huecos, completar frases,...).

Consideramos importante que (aunque no se olvide el sentido de placer, disfrute y emoción en la visualización de un film) el alumno no pierda de vista que debe permanecer activo y alerta en su participación en la construcción de significados. Como afirma Brandimonte cuando visualizamos una película, el alumno "está trabajando en un laboratorio lingüístico" (2003: 876). En nuestra opinión, el vídeo es una herramienta utilísima para la enseñanza de la gramática entre otras razones, porque la contextualiza: "El vídeo aproxima a la realidad de la gramática, clasifica las estructuras por importancia real de uso, diferencia entre el peso de unas y otras reglas gramaticales y de sus excepciones o alteraciones y sirve de reflexión sobre la licitud de una u otra violación de la norma teórica. En conclusión, pone la gramática en su lugar, dentro de un contexto, la sitúa en medio de su función real tantas veces olvidada en tradicionales

sistemas de enseñanza que nos la acercaban cual código sagrado sin origen ni destino: al servicio de la comunicación” (Santos Asensi, 2008:21). De hecho, en nuestra explotación didáctica de *Te doy mis ojos*, sin perder de vista el potencial en la enseñanza de valores, se han introducido o se repasan no pocos contenidos tanto gramaticales (verbos pronominales que cambian de significado, el condicional simple, el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y el superlativo) como contenidos nocionales (vocabulario de monumentos y turismo, vocabulario de cuentos de hadas y vocabulario relacionado con la pintura y el arte).

ÍNDICE DE CONTENIDOS GRAMATICALES:

1ª SESIÓN TOLEDO

- Vocabulario de monumentos y turismo
- Condicional simple
- Vocabulario de cuentos de hadas
- Verbos pronominales que cambian de significado.
- Contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

2ª SESIÓN TE DOY MIS OJOS "de la A a la Z"

REPASO DE:

- Vocabulario de monumentos y turismo
- Repaso Condicional simple
- Verbos pronominales que cambian de significado.
- Contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

3ª SESIÓN PINTURA Y EMOCIONES

- Superlativo
- Vocabulario relacionado con la pintura y el arte

PRIMERA SESIÓN: TOLEDO



1. Escucha este audio en el que un guía explica a un grupo de turistas los principales monumentos de Toledo. Numera las fotos según el orden en el que el guía los menciona y escribe el nombre de cada monumento:

(Audio en el anexo I)



2. Violencia de género en Toledo.

Mira esta noticia que apareció en la televisión pública española el 29 de julio del 2009:

<http://www.rtve.es/alcarta/videos/television/violencia-genero-toledo/551201/>

Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde estaba la víctima cuando fue agredida?
- ¿Cuántos años tenía la hija de la víctima?
- ¿Quién fue el presunto agresor?
- ¿Quién paró al agresor y llamó a la policía?
- ¿Dónde detuvo la policía al agresor?
- Cuando la policía llegó a la vivienda ¿la mujer estaba viva todavía?
- ¿Dónde estaba la hija de la víctima cuando la policía entró en la vivienda?
- ¿Cómo han reaccionado los vecinos ante la noticia?
- ¿Cuántas mujeres murieron en España en ese año víctimas de la violencia de género?



CONDICIONAL SIMPLE¹

Verbos regulares	HABLAR	BEBER	VIVIR
(yo)	hablar-ía	beber-ía	vivir-ía
(tú)	hablar-ías	beber-ías	vivir-ías
(él, ella, usted)	hablar-ía	beber-ía	vivir-ía
(nosotros/as)	hablar-íamos	beber-íamos	vivir-íamos
(vosotros/as)	hablar-íais	beber-íais	vivir-íais
(ellos,ellas, ustedes)	hablar-ían	beber-ían	vivir-ían

Verbos irregulares	El condicional simple tiene las mismas irregularidades que el futuro simple
VENIR	Vendría, vendrías, vendría, vendríamos, vendrías, vendrían
SALIR	Saldría, saldrías, saldría, saldríamos, saldríais, saldrían
DECIR	Diría, dirías, diría, diríamos, diríais, dirían
PODER	Podría, podrías, podría, podríamos, podríais, podrían
PONER	Pondría, pondrías, pondría, pondríamos, pondrías, pondrían
TENER	Tendría, tendrías, tendría, tendríamos, tendrías, tendrían
HACER	Haría, harías, haría, haríamos, haríais, harían
SABER	Sabría, sabrías, sabría, sabríamos, sabrías, sabrían
QUERER	Querría, querrías, querría, querríamos, querrías, querrían

USOS DEL CONDICIONAL SIMPLE:

Expresar una acción que depende de otra acción

Ej. Si tuviera dinero, *viajaría* por todo el mundo

Dar consejos y sugerencias

Ej. En tu lugar, *buscaría* otro trabajo

Pedir favores de manera formal

Ej. *¿Podrías* prestarme tu ordenador?

¹ Todos los materiales presentados en las tres sesiones de esta unidad didáctica son originales



3. Utilizamos condicional simple:

- Imagina que tú eres víctima de malos tratos, ¿Qué harías?
- Imagina que una amiga tuya está siendo víctima de malos tratos, ¿Qué harías para ayudarla?



4. Completa las siguientes frases con el verbo correcto en condicional simple.

DEBER, GUSTAR, INVERTIR, HACER, VISITAR, SER, DECIR, PODER, IRSE, EDUCAR, TENER

- a) -No sé qué hacer. Mi marido está muy violento últimamente.
-Yo, en tu lugar, _____ de casa.
- b) Para intentar solucionar el problema de la violencia de género, yo _____ a los niños en el respeto y la igualdad de las mujeres.
- c) -¿A dónde te _____ viajar?
-Si pudiera viajar, _____ Toledo.
- d) Si fuera el presidente de Castilla la Mancha, _____ más dinero en educación para la igualdad de género.
- f) Necesito poner una denuncia por malos tratos, ¿_____ usted ayudarme?
- g) Ninguna mujer _____ que aguantar los malos tratos de su marido.
- h) ¿_____ tan amable de decirme el número de teléfono para denunciar los malos tratos?
- i) Yo en tu lugar, le _____ a mi familia y a mis amigos todo lo que está pasando.
- j) Estoy en una situación muy difícil, ¿Tú qué _____?
- k) No _____ beber tanto. Es malo para la salud y además, te pones muy agresivo.



5. Cuentos de hadas: une el vocabulario con cada foto

1. Princesa, príncipe azul, baile
2. El mar, los caballos, historias de amor idealizadas
3. El príncipe azul y su caballo
4. Castillos encantados, caballeros, dragones
5. Bosques encantados
6. Final feliz: la boda del príncipe y la princesa



D

E

B

F





6. Responde a las siguientes preguntas:



¿Te gustan los cuentos de hadas? ¿Por qué?
En tu opinión, ¿cuál es normalmente el papel de la mujer en los cuentos de hadas?

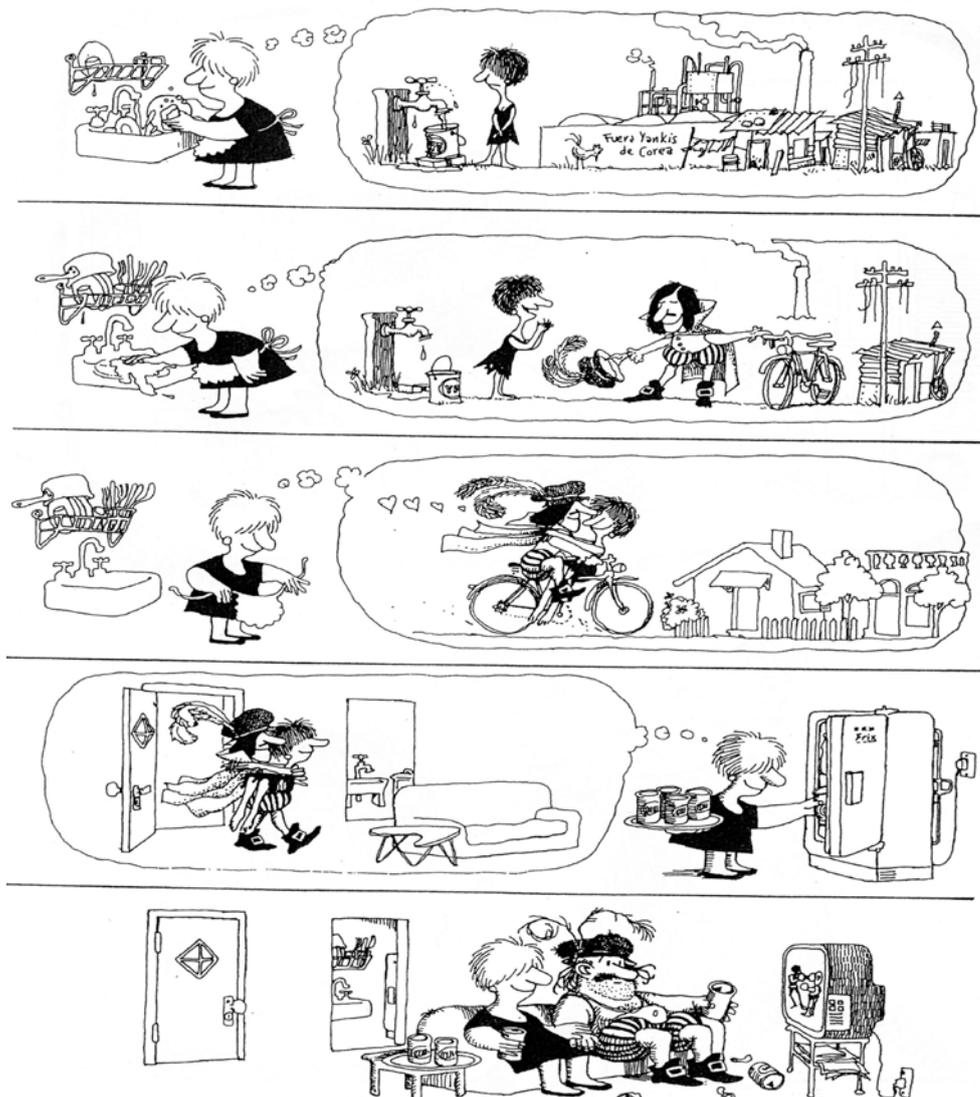
¿Qué tipo de mujeres aparecen en los cuentos de hadas?

¿Qué tipo de hombres aparecen en los cuentos de hadas?

¿Por qué crees que todos los cuentos de hadas tienen un final feliz?



7. Mira el siguiente cómic de Quino. Usando el condicional simple, ¿qué consejos le darías a esta mujer?:





Algunos verbos pueden usarse con o sin pronombre reflexivo y cuando se usan con pronombre reflexivo pueden cambiar de significado. Aquí tienes algunos ejemplos referidos al cómic de Quino:

<u>Quedar:</u> El príncipe y María <i>quedaban</i> todos los días para verse.	<u>Quedarse:</u> María se fue con el príncipe porque no quería <i>quedarse</i> en el pueblo.
<u>Aprovechar:</u> María <i>aprovechó</i> la llegada del príncipe para salir de su pueblo.	<u>Aprovecharse:</u> El príncipe <i>se aprovecha</i> de María y no ayuda nada en casa.
<u>Poner:</u> María siempre <i>pone</i> las cervezas en la nevera.	<u>Ponerse:</u> El chico siempre <i>se pone</i> un traje de príncipe para estar en casa.
<u>Acordar:</u> Ellos nunca <i>acordaron</i> que María tendría que hacer todo en casa.	<u>Acordarse:</u> Con frecuencia María <i>se acuerda</i> de su historia de amor.
<u>Perder:</u> El príncipe <i>ha perdido</i> la ilusión y el amor hacia María.	<u>Perderse:</u> El príncipe llegó al pueblo porque <i>se perdió</i> cuando iba montando en bicicleta.
<u>Parecer:</u> María <i>parece</i> cansada. No me extraña: trabaja mucho en la casa y el príncipe nunca le ayuda.	<u>Parecerse:</u> María se enamoró del chico porque <i>se parecía</i> al príncipe de sus sueños.



8. Ayudándote de las frases, une cada palabra con su significado.

1. Perderse
2. Encontrar
3. Aprovecharse
4. Encontrarse
5. Poner
6. Acordar
7. Quedar
8. Quedarse
9. Perder
10. Aprovechar
11. Ponerse
12. Acordarse

A. Dar con algo o alguien que se busca
B. Hallarse en cierto estado
C. Dejar de tener, no encontrar
D. Vestirse
E. Tener una cita
F. Recordar
G. Usar útilmente alguna cosa
H. Colocar en un sitio o lugar a alguien o algo
I. Permanecer
J. Decidir, llegar a un acuerdo
K. Obtener un beneficio de algo o alguien, generalmente con abuso.
L. No encontrar el camino. No saber dónde estamos.



CONTRASTE PRETÉRITO IMPERFECTO/INDEFINIDO

PRETÉRITO IMPERFECTO

- Habitualmente
- Con frecuencia
- Descripciones: de cosas, personas, estados de ánimo, lugares, situaciones, circunstancias,...
- Los límites temporales no están muy claros

PRETÉRITO INDEFINIDO

- Un acontecimiento
- Una ocasión específica
- Se aprecia movimiento, hace avanzar la acción
- Los límites temporales están muy claros.



9. Lee este texto sobre la historia de María y el príncipe y elige la forma correcta del verbo (pretérito indefinido o pretérito imperfecto)

Hace 15 años, en un pueblo de la provincia de Toledo, *vivía/vivió* una chica joven que se *llamaba/llamó* María. María *era/fue* muy pobre y *trabajaba/trabajó* todo el día sin parar. No *salía/salió* mucho a divertirse y no *tenía/tuvo* muchos amigos, pero siempre *soñaba/soñó* con una vida mejor. Para olvidar su situación, María con frecuencia *imaginaba/imaginó* cuentos de hadas: un príncipe azul se enamoraría de ella y se casarían y serían felices.

Un día, *llegaba/llegó* al pueblo un hombre montado en bicicleta. En ese momento, María no *veía/vio* a un hombre en bicicleta sino a un príncipe azul montado en un hermoso caballo. Ese día, María *oía/oyó* por primera vez palabras amables. El príncipe le *decía/dijo* que la quería/quiso y le *prometía/prometió* que sería muy feliz a su lado. *Pasaban/pasaron* muy pocos meses juntos antes de casarse. Ella *tenía/tuvo* tantas ganas de salir de su pueblo que *decidía/decidió* irse con el príncipe a vivir una vida mejor.

El tiempo pasó. María y su príncipe *vivían/vivieron* juntos durante 15 años y se *hacían/hicieron* mayores. El príncipe *dejaba/dejó* de decirle palabras bonitas y además se *sentaba/sentó* (sentarse) todos los días en el sofá sin hacer nada; lo único que *hacía/hizo* era ver la televisión. María *trabajaba/trabajó* todo los días sin parar y el príncipe nunca le *ayudaba/ayudó*. En realidad su vida no se *parecía/pareció* a un cuento de hadas y su marido *era/fue* muy diferente del príncipe azul que siempre había soñado.



10. Teatro. En parejas, tenéis que representar la siguiente situación:



Sois el príncipe y la princesa de un cuento de hadas que han estado casados durante 20 años y ahora empiezan a tener problemas.



11. Escucha esta canción de El Chojín y rellena los espacios en blanco con verbos en pretérito imperfecto/pretérito indefinido o condicional.



EL FINAL DEL CUENTO DE HADAS

[Él] Sé que no les gusto a tus padres; pero ellos qué saben, no eres tan pequeña y yo no soy tan grande. Te he demostrado que te quiero durante este tiempo, acepta mi anillo, cástate conmigo.

[Ella] Es precioso, claro que acepto mi vida.

[Él] Oh Me haces tan feliz, sé que eres mía; _____ destinada a mí, lo _____ desde el primer día. Abrázame, comparte mi alegría.

Así _____ el cuento de hadas, ramos de flores, bombones, paseos y dulces miradas. Lo que opinen los demás no vale nada; un hombre bueno mantiene a una mujer enamorada. Los días pasan como en una fábula vestidos de novia, lista de boda, planes, nueva casa, ella es la reina, ella es el ama, ella le ama, ella le aguanta...

[Ella] Quizás no _____ beber tanto...

[Él] ¿Me estás llamando borracho?

[Ella] No, no, claro

[Él] Pues cállate mujer ¿eh?, que yo sé bien lo que hago, anda sube al coche y borra esa cara de inmediato.

[Ella] Claro...

[Él] Ella y él se casan, el tiempo pasa, una llamada...

[Ella] Mamá, ¡estoy embarazada!

No hay mayor motivo para ser feliz que un niño; él lo celebra saliendo con sus amigos.

[Ella] ¿Dónde has estado? Me _____ muy preocupada

[Él] No empieces...

[Ella] ¿Por qué no coges mis llamadas?

[Él] ¡No empieces!

[Ella] Es que siempre me dejas sola en casa y vuelves a las tantas. Además, hueles a colonia barata.

[Él] ¡Calla!

El primer golpe _____ el peor, no tanto por el dolor como por el shock de la situación. Esa noche él duerme en el sofá, ella no duerme nada; sueños rotos, lágrimas en la almohada... Quien _____ a decir que _____ así... el final del cuento de hadas. Todo _____ bien hasta que llegó... el final del cuento de hadas. Nunca _____ que _____ pasar... el final del cuento de hadas. Ahora a ella le _____ vivir... el final del cuento de hadas

[Él] Perdóname por lo de ayer, no sé qué _____, es que... no sé, es el estrés del trabajo, el cansancio; _____ un poco borracho, perdóname, lo siento; sabes que te amo...

Tras unos días, ella recuerda el tema como si fuera una lejana pesadilla. _____ en contarlo a sus amigas pero no lo _____; además, son cosas de familia.

[Ella] "Él me quiere, esas cosas pasan, y es verdad que a veces soy un poco bocazas".

Nace el bebe, una pequeña preciosa, pero él _____ un niño y echa la culpa a su esposa...

[Él] Lo haces todo mal, y estás gorda; cómo pretendes que no me vaya con otras

[Ella] Pero...

[Él] ¡Pero nada! Todo el día en casa acumulando grasas y ¿no eres capaz de tener la cena preparada?

[Ella] Pero...

[Él] ¡Calla!

[Ella] Pero...

[Él] ¡Calla! Mira ¡no me obligues a que lo haga!

[Ella] Pero...

[Él] ¡Calla! ¡Te avisé! ¡Ahora habla! ¡Habla! ¡Habla! ¡Habla...!

Esta vez no se _____ controlar; ella acaba en el hospital. Tras tres días, por fin escucha a sus amigas y denuncia a la policía su tortura. La vida vuelve a sonreírle poco a poco; ella y la niña rehacen sus vidas casi del todo: un nuevo chico, un nuevo trabajo, un nuevo futuro, en un nuevo barrio. Pero el papel de un juez no es suficiente para detenerle a él, y un día de vuelta al portal, él la espera con un puñal y le acuchilla doce veces.

_____ el final del cuento de hadas, un cuento real que se cuenta en cada ciudad, cada semana, es la nueva plaga es el final del cuento de hadas...

Quien _____ a decir que _____ así, el final del cuento de hadas. Todo _____ bien hasta que llegó el final del cuento de hadas. Nunca _____ que _____ pasar, el final del cuento de hadas. A otra ella le _____ vivir el final del cuento de hadas.



PARA SABER MÁS... ..

El Chojín es un intérprete y compositor de rap español. Es conocido por su estilo rap conciencia en el que rechaza la violencia, el racismo, las drogas, entre otras cosas. Si quieres saber más sobre él, puedes consultar su página web: www.elchojin.net



SEGUNDA SESIÓN: TE DOY MIS OJOS

“DE LA A LA Z”



1. Vamos a ver una película que se titula *Te doy mis ojos*. A partir del cartel de la película y del título, formula una hipótesis sobre el tema de la película:

- A) Ej. Creo que trata sobre... ..
Ej. Creo que es una película sobre... ..



- B) ¿Por qué crees que Pilar ha huido de su casa?
¿Por qué está tan asustada?



- C) ¿Reconoces esta ciudad?



- D) ¿Por qué ha dejado Pilar a su marido?

- E) Imagina que te separas de tu pareja, ¿qué le dirías a tu hijo?

- F) En el lugar de Pilar, ¿tú llamarías a tu pareja? ¿Qué le dirías?



G) ¿Dónde *ha encontrado* trabajo Pilar? ¿Cómo *se encuentra* en el trabajo?



H) Completa las siguientes frases con los verbos *poner* y *ponerse*:

Ana no quiere _____ el vestido de novia de su hermana.

La madre de Ana _____ el traje de novia colgado en una percha.



I) Imagina que eres psicólogo, ¿qué consejo les darías a los maltratadores?



J) Completa las siguientes frases con los verbos *acordar* y *acordarse*:

Antonio no puede describir ningún momento en que ha sentido paz porque no _____.

El psicólogo y los maltratadores _____ hacer un "tiempo- fuera" cuando empiezan a sentir la ira.



K) ¿En qué crees que piensa Antonio durante la terapia de grupo cuando este hombre contaba su historia?



L) ¿Cómo es en tu país la forma más frecuente de pedir matrimonio? ¿Existen diferencias entre las antiguas y las nuevas generaciones?



M) ¿Qué diferencia existe entre la forma en que les pidieron matrimonio a Ana y a su hermana?

N) Aquí tienes la reproducción del diálogo entre Pilar y Ana. Completa los espacios en blanco con la forma correcta del verbo en *pretérito imperfecto* o en *pretérito indefinido*:

Pilar: ¿Cómo te lo _____ (DECIR)?

Ana: ¿El qué?

Pilar: John, ¿Cómo te _____ (DECIR) que _____ (QUERER) casarse contigo?

Ana: Pues la verdad no me acuerdo así de ningún momento... pues ha ido saliendo... ..

Pilar: Yo sí... me acuerdo de todo... de cómo me _____ (COGER) del brazo ... le _____ (SUDAR) las manos y _____ (SONREIR) ... yo le _____ (SONREIR) más para animarle. Entonces _____ (PASAR) una moto y nos _____ (ASUSTAR). _____ (BAJAR) al río, _____ (SENTARSE) en un banco y él nada... _____ (SEGUIR) sin hablar... bueno, al final _____ (DECIR): "Bueno Cani, esto no es como en las pelis de rodillas y todo eso, pero si te parece bien, pues ya está..." y me _____ (MIRAR) con esos ojos suyos que... _____ (PARECER) que se le _____ (IR) a salir. Entonces nos _____ (HACER) regalos. Yo le _____ (REGALAR) mi nariz y mis orejas. _____ (DECIR) que _____ (SER) muy bonitas. Él me _____ (REGALAR) sus manos... ¡qué tontería! ¿no?



Ñ) El psicólogo le dice a Antonio que tiene que pedirle perdón a Pilar. En el lugar de Antonio, ¿qué le dirías a Pilar? ¿Cómo le pedirías perdón?



O) En el lugar de Pilar, ¿perdonarías a Antonio? ¿Por qué?



P) ¿Reconoces este puente? ¿Cómo se llama?



Q) ¿Reconoces el monumento que se ve desde la casa de Ana?

R) Completa las siguientes frases con los verbos *parecer* y *parecerse*:

Ana y Pilar _____ enfadadas.

Pilar no _____ a su hermana Ana.



S) Antes de ver esta escena completa la vas a visualizar sin sonido. Con un compañero vas a hacer el doblaje imaginando qué están diciendo Pilar y su hermana.



T) Teatro: a través del psicodrama, estos hombres están intentando representar una escena matrimonial "normal" y pacífica. Ahora, sois vosotros los que, en parejas, tenéis que representar una escena matrimonial pacífica y otra menos pacífica.



U) ¿Por qué se ha enfadado tanto Antonio cuando Pilar no respondía al teléfono?



V) ¿Tú qué piensas cuando llamas a tu pareja y no te coge el teléfono?



W) ¿Crees que Antonio está *aprovechando* las sesiones con el psicólogo?



X) ¿Crees que el hermano de Antonio *se aprovecha* de él?



Y) ¿Cómo se llama el río en el que *quedan* normalmente Antonio y Pilar?

Z) ¿Por qué Antonio quiere *quedarse* en Toledo y porque Pilar no quiere *quedarse* en Toledo?





PARA SABER MÁS... ..

Ficha técnica de la película *Te doy mis ojos*:

Dirección	Icíar Bollaín
Producción	Santiago García de Leániz Enrique González Macho
Guion	Icíar Bollaín Alicia Luna
Música	Alberto Iglesias
Fotografía	Carles Gusi
Montaje	Ángel Fernández Zoido
Género	Drama
País	España
Año	2003
Reparto	Laia Marull (Pilar) Luis Tosar (Antonio) Candela Peña (Ana) Rosa María Sardá (Aurora) Sergi Calleja (Terapeuta) David Mooney (John) Nicolás Fernández Luna (Juan)

Otras películas de Icíar Bollaín:

- *Hola, ¿estás sola?* (1995)
- *Flores de otro mundo* (1999)
- *Te doy mis ojos* (2003)
- *Mataharis* (2007)
- *También la lluvia* (2010)
- *Katmandú, un espejo en el cielo* (2011)



TERCERA SESIÓN: PINTURA Y EMOCIONES



1. Entre todos vamos a debatir sobre la violencia de género a partir de las siguientes preguntas:

- A. ¿Crees que existe un perfil psicológico típico de la víctima de malos tratos? ¿y de un maltratador?
- B. ¿Un maltratador puede cambiar con la ayuda de un tratamiento psicológico?
- C. ¿Crees que la dependencia económica es un factor que influye en la violencia de género?
- D. En la película, el personaje de Pilar afirma:

“Tengo que verme, tengo que verme. No sé quien soy... no sé quién soy... hace demasiado tiempo que no me veo”

¿Qué crees que significan estas palabras? ¿Cómo las interpretas?

- E. En tu opinión, ¿son peores los malos tratos físicos que los psicológicos?
- F. ¿Se pueden perdonar los malos tratos en una pareja?
- G. En la película, la hermana de Pilar le dice:

“¿Cómo puedes volver con un tío que te está machacando? ¡No te quiere! ¡Un tío que te hace eso no te quiere!”

¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Piensas que Antonio no quiere a Pilar?

- H. ¿Qué papel puede o debe tener un testigo (familia, amigos, vecinos) de malos tratos?
- I. En tu opinión, en la película de Icíar Bollaín, ¿por qué el personaje de Pilar no deja antes a su marido?
- J. En la película, el personaje de la madre de Pilar afirma:

“Una mujer nunca está mejor sola”

¿Cuál es tu opinión sobre este comentario?

- K. ¿Crees que en algunos países existen más malos tratos que en otros?
- L. ¿Piensas que existen también los malos tratos de la mujer hacia el hombre?

M. ¿Qué soluciones propondrías para el problema de los malos tratos?

N. ¿Cuál sería el mejor castigo legal para un maltratador?

Ñ. Lee esta conversación entre Antonio y el psicólogo:

Psicólogo: *¿qué es una relación normal?*

Antonio: *Que los dos sepan dónde está el otro, qué piensa...*

Psicólogo: *Si quieres saberlo, pregúntaselo, pero no se trata de controlar, se trata de tener confianza. Además ¿cómo vas a saber lo que hace el otro en todo momento? ¿y lo que piensa? ¿y lo que sueña?"*

- ¿Crees que es bueno saberlo todo sobre tu pareja?
- ¿Tú sueles ser controlador/a con tu pareja?
- ¿Te obsesiona saber siempre dónde está y qué piensa?
- ¿Crees que es bueno que cada uno tenga sus secretos íntimos que ni siquiera su pareja conoce?



SUPERLATIVO

Superlativo absoluto:

Se destaca una cualidad sin comparar. Se forma añadiendo *-ísimo* a la raíz del adjetivo.

Ej. Pablo es altísimo

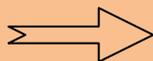
Superlativos irregulares:

bueno → el mejor
malo → el peor
pequeño / el más joven → el menor
grande/ el más viejo → el mayor

Superlativo relativo:

Se expresa la superioridad o la inferioridad de algo comparado con otras cosas.

Ej. Pablo es el más alto de sus hermanos



Se forma:

El/la/los/las más + adjetivo + de
El/la/los/las menos + adjetivo + de



2. Escribe una frase usando el superlativo para cada uno de los personajes de la película:



a) Pilar _____



b) Antonio _____



c) Ana _____



d) El psicólogo _____



e) Aurora _____



f) Juan _____



g) John _____

h) Lola _____



3. En la película *Te doy mis ojos* hay una gran presencia de obras artísticas. De hecho, los distintos cuadros que aparecen en la película nos ayudan a entender cómo se sienten los personajes y cómo evoluciona Pilar. Asocia cada una de estas frases a algún cuadro de la película y explica su significado y su relación con el argumento:

1. *Dice el pintor que podemos escuchar los cuadros, oírlos aquí dentro como cuando escuchamos música; porque los colores son como las notas que se repiten como en una melodía: tres amarillos, dos azules, otra vez amarillo y un silencio... el blanco... el blanco no suena, no duele. Si podemos escucharlos también los sentiremos. El verde es el equilibrio, el azul profundidad, el violeta... el violeta es el miedo.*

2. *El padre de Dánae sabe por un oráculo que su nieto le matará; entonces decide encerrar a su hija en una torre para que ningún varón pueda acercarse a ella pero Júpiter que está enamorado de ella decide entrar en la torre y lo hace en forma de polvo de oro. Ella se entrega en cuerpo y alma a Júpiter... al menos así lo pinta Tiziano. Este cuadro estuvo escondido durante siglos; luego vinieron otros que lo encerraron bajo llave; algunos de sus dueños*

quisieron a Dánae como Júpiter, bien cerquita, pero hubo otros que hicieron como su padre, encerrarla para que nadie la viera. Hubo un rey que incluso pensó en quemar el cuadro pero mira... no lo consiguió y aquí está a la vista de todos.

3. -Mira éste es Orfeo y ella es Eurídice, su mujer que ha muerto por una picadura de serpiente. Entonces, él se queda tristísimo y decide bajar al Averno a buscarla.

-¿Qué es el averno?

-El infierno, el mundo subterráneo... Orfeo le suplica y suplica que le dejen llevarse a su mujer al mundo de los vivos otra vez y le ponen una condición: él irá delante y no podrá volverse a mirarla hasta que no salga de los infiernos. Pasan por senderos brumosos, caminos oscuros y cuando están a punto de llegar arriba, Orfeo no lo puede resistir y se vuelve a mirarla.

4. Se acaba de dar cuenta de que ha salido a la calle en zapatillas.

5. Venga, cuéntamelo... éste, el de las gordas en pelotas, ¿Qué hacen? ¿Ésta qué es: la diosa de la menopausia y la diosa de la celulitis?

6. Los documentos nos muestran al Greco como un personaje extravagante, rebelde, místico, viajero por todo el Mediterráneo: de Grecia, su tierra natal, por ejemplo, primero va a Italia donde va aprender de los pintores venecianos todos los colores y movimientos que componen sus cuadros. De España, donde recaló más tarde, proviene el realismo familiar, su tristeza, las actitudes violentas, más oscuros, más sombríos, más grises. El cuadro, de hecho, se divide en dos partes distintas. En toda la parte superior, aparece todo el colorido italiano...



A



B



C



D



E



F



4. Une los siguientes nombres de los cuadros de la película con el superlativo correcto:

- a) Orfeo y Eurídice
- b) Composición VIII
- c) Dánae recibiendo la lluvia dorada
- d) La Dolorosa
- e) Las tres Gracias
- f) El entierro del Conde de Orgaz

- 1) Es el más sensual
- 2) Es el más religioso
- 3) Es el más espiritual
- 4) Es el más abstracto
- 5) Es el más oscuro
- 6) Es el menos alegre



5. Completa las frases con un superlativo del recuadro.

BUENÍSIMO, MEJOR, PEOR, MÁS PEQUEÑAS, MENOR, ENAMORADÍSIMA, MAYOR

- a) La violencia de género es el _____ problema de las sociedades machistas.
- b) Normalmente, las mujeres maltratadas se sienten _____ que los hombres.
- c) Ana es la hermana _____ de Pilar.
- d) –Si tu hermana sufre maltrato, debería ir a un psicólogo. Yo le puedo recomendar a uno que es _____
- e) Aunque Pilar está _____ de su marido, la situación del matrimonio es cada vez _____.
- f) –¿Has visto Te doy mis ojos?
–Sí, me ha encantado. Es la _____ película española del 2003.



PARA SABER MÁS...

El número de mujeres muertas como consecuencia de la violencia de género a manos de su compañero o ex compañero sigue siendo muy elevado. Según cifras oficiales del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 51 mujeres murieron en España víctimas de la violencia de género en 2014. En esta página tienes más información sobre diferentes aspectos de la violencia de género:

<http://www.guiaviolenciadegenero.com/>

EVALUACIÓN:

Herramientas y técnicas: Diario del alumno y del profesor, portafolio del profesor y del alumno, observación directa, corrección de las tareas, preguntas orales y escritas.

Test orientativo de autoevaluación para los alumnos al final de la unidad:

1. En parejas, discutid qué cosas nuevas habéis aprendido en estas sesiones sobre la sociedad española contemporánea.
2. De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 es lo máximo) señala qué crees que has aprendido sobre los siguientes aspectos relacionados con la lengua española:

	1	2	3	4	5
Vocabulario					
Historia de España					
Cultura española					
Gramática					
Entendimiento sobre mi propia cultura y mi propio país					
Conocimiento sobre el cine español					

3. De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo) evalúa qué actividades han sido más útiles para ayudarte a comunicarte mejor en español:

	1	2	3	4	5
Escuchar los audios sobre Toledo					
Hacer ejercicios de vocabulario					
Visualizar la película					
Hacer ejercicios de gramática					
Leer textos relacionados con la película					
Ver imágenes relacionadas con la película					
Debatir con mis compañeros					

4. ¿Sobre qué aspectos de la realidad y la cultura española me gustaría aprender más?

Política		
Desempleo		
Cine		
Literatura		
Música		
Geografía y diferentes comunidades autónomas		
Religión		

5. En parejas, y sin consultar vuestros apuntes, haced una lluvia de ideas sobre el vocabulario nuevo que hayáis aprendido en esta unidad didáctica. Una vez terminada, responded a las siguientes preguntas: ¿Crees que ese vocabulario te va a ser útil para comunicarte en español en tu vida diaria? ¿En qué situaciones?
6. ¿Qué tipo de actividades no hemos hecho en esta unidad didáctica que te gustaría hacer? ¿Por qué?
7. De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo), evalúa cuánto crees que has aprendido sobre los siguientes aspectos gramaticales:

	1	2	3	4	5
Pretérito imperfecto					
Verbos pronominales que cambian de significado					
Contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido					
El superlativo					

8. En parejas con tu compañero, haced una lluvia de ideas sobre en qué tipo de situaciones podríais usar los diferentes puntos gramaticales que hemos visto en la tabla de la pregunta anterior.
9. Evalúa tu implicación cuando habéis trabajado en grupos o en parejas respondiendo a las siguientes preguntas:

- En el grupo, ¿has trabajado activamente o de una forma más pasiva?
¿Llevabas tú la iniciativa o tus compañeros
- ¿Teníais todos más o menos el mismo nivel de español?
- ¿Te ha ayudado trabajar en grupo? ¿Por qué?
- ¿Ha ayudado a tus compañeros trabajar contigo en el grupo? ¿Por qué?
- ¿Qué podría mejor en el funcionamiento de tu grupo de trabajo?

10. Marca la casilla que describe mejor tu aprendizaje en esta unidad didáctica.
Ahora ya puedo:

			
Contar hechos en pasado			
Dar consejos			
Establecer hipótesis			
Comparar objetos, personas, lugares o situaciones			
Hablar sobre los distintos monumentos de una ciudad			
Debatir y dar mi opinión sobre el tema complicados como, por ejemplo, los malos tratos			
Pedir favores de manera educada			

Bibliografía:

ALONSO M.L. y PEREIRA, M.C., "El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico", *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 5, 2000, pp. 127-147.

AZUAR BONASTRE, Carmen (2009). "El cine en E/LE: explotación didáctica de *Te doy mis ojos* (Icía Bollaín, 2003) para el trabajo del español oral (conversacional y coloquial)". *Revista Foro de Profesores de ELE*. Volumen 5.

BRANDIMONTE, Giovanni (2003). "El soporte audiovisual en la clase de E/EL: El Cine y la televisión. En *XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (eds.). Burgos: Universidad de Burgos, pp. 870-881. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf [14/08/2016].

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ [14/08/2016].

CARRACEDO MANZANERA, Celia (2009). "Diez ideas para aplicar el cine en el aula", En *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I CELEAP (I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico)*. Juan Francisco Robisco García, (coords.). Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, pp. 229-267. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf [12/08/2016].

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [10/08/2016]

CONTRERAS DE LA LLAVE, Natalia (2012). "Cine, género e interculturalidad en la clase multilingüe". En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Beatriz Blecua, Sarra Borrell, Fermín Sierra y Berta Crous (eds.) Girona: ASELE, pp. 294-303. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm [14/08/2016]

CRIADO, M. (2004). "El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE", *RedELE. Revista electrónica de didáctica de español como lengua extranjera*, número 16. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80dd738a [13/08/2016]

REQUENA AGUILAR, A. "Las razones por las que España no sale bien parada en el informe sobre violencia de género", *El Diario*, (05/03/2014). En http://www.eldiario.es/sociedad/concienciacion_0_235527083.html [14/08/2016]

HERMOSO GÓMEZ, Bettina (2015). "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*". *RedELE. Revista electrónica de didáctica ELE*. Número 4. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_05Hermoso.pdf?documentId=0901e72b80e00247 [13/08/2016]

LOCERTALES ABRIL, F. (1999). "Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios", *Comunicar. Revista de comunicación y educación*. Huelva: Grupo Comunicar. Número 12, pp.15-18.

MIQUEL, L. y SANS N. (1992). "El Componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" en *Cable. Revista didáctica de español como lengua extranjera*, 9. Madrid: Difusión, pp. 15-21.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Pablo y LEAL OLIVA, Adelina, "La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera", *Revista Digital: Innovación y Experiencias educativas*, 26, 2010.
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/VARIOS_PABLO_SANCHEZ_1.pdf [12/08/2016].

SANTOS ASENSI, J. I. (2008). *Cine en español para el aula de idiomas*. Ministerio de Educación, Política social y deportes. Yaralumla: Consejería de Educación en Australia y nueva Zelanda.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf [12/08/2016]

Manuales de consulta (español para extranjeros)

CASTRO, Francisca (2006). *USO de la Gramática española. Nivel Intermedio*. Madrid: Edelsa.

VVAA (2002). *Prisma B2 Avanza*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2005). *Gramática Básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

VVAA (2002). *Prisma B1*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2009). *Etapas 6 (B1.1)*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2009). *Etapas 7 (B1.2)*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2012). *Etapas plus (B2.1)*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2013). *Etapas Plus (B2.2)*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2003). *Prisma Progresar: Método de español para extranjeros: nivel B1*. Madrid: Edinumen.

VVAA (2004). *Prisma Avanza: Método de español para extranjeros: nivel B2*. Madrid: Edinumen.

ANEXO I

ACTIVIDAD NÚMERO 1 DE LA SEGUNDA SESIÓN

AUDIO TOLEDO

Buenas tardes, bienvenidos a todos. Me llamo Laura y voy a ser su guía turístico durante su visita a la ciudad de Toledo. Nuestra ciudad fue la capital de España en el siglo XVI. Toledo es conocida como «la ciudad de las tres culturas», por haber estado poblada durante siglos por cristianos, judíos y musulmanes. Actualmente es la capital de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

1. Vistas de Toledo

Lo primero que me gustaría mostrarles es una de las vistas más famosas de la ciudad en la que se puede ver que Toledo está situada al lado del río Tajo. El río Tajo es el más largo de toda España. Desde aquí podemos apreciar que Toledo se encuentra en una colina. De hecho, la palabra Toledo procede del latín *“Toletum”* que significa *“levantado, en alto”*.



2. Puente de San Martín

Me gustaría enseñarles ahora uno de los puentes más famosos de la ciudad de Toledo. Se trata del Puente de San Martín. Es un puente de cinco arcos y tiene dos torreones en sus extremos. Caminar por el puente de San Martín es uno de los paseos clásicos en Toledo



Vamos caminar un poco para visitar el centro histórico de la ciudad.

3. La puerta del sol

La parte antigua de Toledo está rodeada por una muralla. Vamos a entrar a través de una de las puertas que se encuentran en esta muralla: La puerta del Sol. Esta puerta es típica del arte mudéjar. Mudéjar es el estilo de los artesanos árabes bajo dominación cristiana. La puerta del sol es muy peculiar por su doble arco.



4. Alcázar

Ahora vamos a ver uno de los monumentos más conocidos de Toledo: El Alcázar, que se sitúa en la colina más alta de la ciudad, con 548 m, dominando el horizonte de Toledo. El Alcázar es un edificio característico del Renacimiento español. Es una solitaria mole rectangular flanqueada por cuatro torres.



5. Sinagoga de Santa María la Blanca

Vamos a caminar por la judería. Esta zona de la ciudad es el barrio en el que vivían los judíos entre los siglos X y XV. Veamos ahora La sinagoga de Santa María la Blanca. Es uno de los monumentos que demuestran que Toledo fue una ciudad donde convivieron tres culturas: la cultura árabe, la judía y la cristiana. La Sinagoga de Santa María la blanca se caracteriza por la gran cantidad de arcos de herradura y por la predominancia del color blanco.



6. Museo del Greco

Ahora vamos a visitar una de las principales atracciones de nuestra ciudad: El museo del Greco. El Greco fue un pintor del final del renacimiento nacido en Grecia en 1541. Realizó gran parte de su obra en Toledo, ciudad donde vivió los últimos años de su vida. Tengan a mano sus entradas para presentarlas en la ventanilla. Espero que disfruten de la maravillosa y original obra de este pintor reconocido internacionalmente. ¿Han disfrutado de su visita al Museo del Greco? ... seguro que sí.



7. Catedral

No podemos dejar de visitar la Catedral. Es una de las muestras más importantes del gótico español. La catedral presenta una fachada muy original con tres puertas de acceso. El proyecto original fue levantar dos torres, una a cada lado de la fachada, pero sólo llegó a elevarse una, mientras que la otra torre quedó inacabada. Por eso ahora hay una torre más corta que la otra.



8. Iglesia de Santo Tomé

Por último, me gustaría mostrarles la iglesia de Santo Tomé. Es una de las iglesias más visitadas de la ciudad gracias a que guarda en su interior el cuadro del Greco "El entierro del Conde de Orgaz", una de las obras maestras de la pintura de todos los tiempos. La iglesia de Santo Tomé es muy característica por su imponente torre cuadrada.



Y aquí termina nuestra visita turística a la ciudad. Muchas gracias por su atención. Si tienen alguna pregunta o alguna curiosidad, estoy a su disposición.



Aportaciones del Enfoque por tareas al desarrollo de la competencia traductora: la traducción español > italiano de textos turísticos

Giuseppe Trovato
Università degli Studi di Catania (Italia)

Licenciado en Traducción e Interpretación, posgrado en lengua española y traducción, Giuseppe Trovato es doctor internacional por la Universidad de Murcia. Actualmente imparte docencia en el área de lengua española y traducción en el contexto universitario italiano. Es autor de numerosos estudios publicados en volúmenes colectivos y revistas internacionales. Ha participado asimismo como ponente en varios congresos sobre lengua y lingüística española y traducción. Sus intereses investigadores se sitúan en el marco de la mediación lingüística, la didáctica del español como lengua extranjera, la lingüística contrastiva de español e italiano, los Estudios de Traducción e Interpretación.

Resumen

El presente artículo pretende abordar la contribución que puede ofrecer el Enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo a la hora de desarrollar la competencia traductora de estudiantes italo hablantes de nivel universitario. Las aportaciones teóricas de las que disponemos sobre el tema defienden que el objetivo de dicho enfoque es el de favorecer el aprendizaje a través del uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación. A partir de esta premisa, nos proponemos aplicar el Enfoque por tareas a la didáctica de la traducción español-italiano en un contexto universitario. Centraremos nuestra atención en la traducción de textos turísticos, pues creemos que esta tipología textual se presta eficazmente al trabajo en el aula de traducción. Así pues, tras ofrecer una fundamentación teórica y metodológica acerca del Enfoque por tareas, nos dispondremos a analizar su aportación potencial al desarrollo de la competencia traductora. Realizaremos, pues, una secuenciación didáctica y desarrollaremos las diferentes etapas de nuestra intervención pedagógica para llegar finalmente a la tarea final: la traducción del español al italiano de textos de carácter turístico llevada a cabo atendiendo al paradigma del aprendizaje cooperativo.

Abstract

This paper aims to address the contribution that the Task-based approach can make in the field of Spanish into Italian translation when it comes to developing the so called “translation competence” in Italian university students. We will focus on translating

tourist texts, as we believe that this textual typology can find a good place within the framework of translation and lends itself to work effectively in the classroom.

So, after offering a theoretical and methodological framework for Task-based approach applied to the translation process, we will analyze its potential contribution to the development of the translation competence. In the final part, we will carry out a practical didactic proposal focused on the specialized translation of tourism texts.

Palabras clave

Didáctica de la Traducción, Lenguas afines, El Español del turismo, Enfoque por tareas, Propuesta didáctica.

Keywords

Didactics of Translation, Cognate languages, Spanish for specific purposes (tourism), Task-based approach, Didactic proposal.

1. Introducción

Acotar las competencias que debe ir desarrollando un traductor de textos más o menos especializados no es tarea fácil, pues toda tipología textual presenta características estilísticas, morfosintácticas, léxicas y pragmáticas peculiares que no se pueden infravalorar a la hora de llevar a cabo el proceso de traducción. Con el presente artículo pretendemos hacer hincapié en la contribución que puede ofrecer el Enfoque por tareas a la hora de desarrollar la competencia traductora de estudiantes italianos de nivel universitario. A partir de esta premisa, centraremos nuestra atención en la traducción de textos turísticos, ya que esta tipología textual se presta eficazmente al trabajo en el aula de traducción. Así pues, tras ofrecer una fundamentación teórica y metodológica acerca del Enfoque por tareas, nos dispondremos a analizar su aportación potencial al desarrollo de la competencia traductora. Realizaremos, pues, una secuenciación didáctica e ilustraremos las diferentes tareas de nuestra acción formativa para llegar finalmente a la tarea final: la traducción del español al italiano de textos de carácter turístico.

Para cumplir con nuestros objetivos, nos valdremos tanto de una metodología de tipo descriptivo como de la investigación-acción. La primera nos permitirá demostrar la rentabilidad del Enfoque por tareas en el campo de la traducción, mientras que la segunda resultará de gran utilidad a la hora de abordar la vertiente didáctica de la traducción y aportar mejoras al plano de la formación.

2. El Enfoque por tareas en la Didáctica de la Traducción

De todos es sabido que el acto de traducir conlleva múltiples dificultades que se despliegan a varios niveles: lingüístico, cultural, pragmático, por mencionar los más destacados. Dichas dificultades repercuten asimismo a la hora de tener que encontrar una metodología apta para enseñar a traducir. Al igual que no existe una “traducción perfecta”, también es posible afirmar que la labor de didactización de la traducción está plagada de obstáculos.

Ahora bien, una de las metodologías que ha tenido un eco muy positivo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras reside en el conocido Enfoque por tareas. Las aportaciones teóricas de las que disponemos sobre el tema defienden que el objetivo de dicho enfoque es el de favorecer el aprendizaje a través del uso real de la lengua en el aula y fomentar la autonomía del alumnado¹. Este enfoque surgió a finales de los años ochenta y, con más dinamismo, en la década de los noventa del siglo pasado y, a continuación, se vislumbraron sus potencialidades pedagógicas en el terreno de la traducción. La traductóloga Hurtado Albir (1996, 1999), acudiendo a los planteamientos teóricos y metodológicos de Estaire y Zanón (1994) y Nunan (1989; 1996), llevó a cabo una adaptación de este enfoque con vistas a la didáctica de la traducción. La estudiosa define una “tarea de traducción” como una: “unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo” (2011: 167-168). La didáctica de la traducción a través del Enfoque por tareas se fundamenta en los objetivos de aprendizaje y se estructura en torno a una serie de tareas posibilitadoras² orientadas a la tarea final³, es decir, el producto “traducción”.

¹ Para profundizar en el tema véanse, entre otros, ESTAIRE Sheila y ZANÓN, Javier, 1994: *Planning classwork. A task based approach*, Oxford: Heinemann; NUNAN, David, 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press; ZANÓN, Javier, 1990: “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable* 5, 19-27.

² Las tareas posibilitadoras, también llamadas tareas capacitadoras se configuran como una serie de unidades de aprendizaje a partir de las cuales es posible llegar al objetivo final del aprendizaje. En la didáctica de la traducción llevada a cabo mediante el Enfoque por tareas, las tareas posibilitadoras son todos los pasos previos y propedéuticos a la actividad traductora propiamente dicha.

³ Con tarea final entendemos el resultado del proceso de aprendizaje que el docente se ha marcado en el ámbito de su labor didáctica.

3. Acerca del concepto de competencia traductora

Son numerosos los autores que han intentado acotar el concepto de competencia traductora, puesto que se trata, quizás, de uno de los puntos neurálgicos en el campo de la Traductología. En términos generales, podemos afirmar que la competencia traductora es la “competencia que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor” (Hurtado Albir, 2011: 375).

Efectivamente, al afrontar el proceso de traducción, el profesional se ve sometido a una serie de condicionamientos susceptibles de entorpecer el resultado final. La problemática traductológica puede tener que ver con factores intrínsecos y extrínsecos. El aspecto más superficial está relacionado con el conocimiento, más o menos profundo, de las dos lenguas implicadas en las operaciones interlingüísticas. A continuación, hay que tener en cuenta los aspectos culturales y el carácter temático más o menos especializado presentes en el texto objeto de traducción. Tampoco se puede infravalorar el dominio que posee el traductor de las técnicas de traducción idóneas para traducir determinados géneros textuales. De igual manera, en el proceso traductor ejercen una influencia destacable factores de índole cognitiva y emotiva⁴.

Ahora bien, todos los elementos que acabamos de traer a colación se perfilan como sub-elementos constituyentes de la competencia traductora que Hurtado Albir (1999: 43-44) clasifica como sub-competencias: comunicativa, extralingüística, de transferencia, profesional, psicofisiológica y estratégica. Adquirir una sólida competencia traductora no es tarea fácil, pues se requiere mucha práctica, tanto pedagógica como profesional y, sobre todo, a nuestro juicio resulta necesaria la orientación y supervisión de un docente/formador/traductor que guíe el recorrido formativo del traductor en ciernes y le brinde una fundamentación metodológico-práctica para abordar el proceso de traducción de forma autónoma y eficaz. En último término, entendemos la competencia traductora como un conjunto de hábitos y pautas metodológicas que le permiten al futuro traductor realizar labores de mediación lingüística escrita en un marco profesional.

⁴ A este respecto cabe señalar situaciones de tensión y estrés debidas a los apremiantes plazos de entrega de un encargo de traducción o la falta de documentación pertinente para traducir textos con carácter sumamente especializado.

4. Problemas de traducción español > italiano de textos turísticos

El lenguaje del turismo se configura como un conjunto heterogéneo de manifestaciones discursivas que pueden desplegarse en un sinnúmero de contextos comunicativos y sociales. Es posible afirmar, sin temor a equivocarse, que el lenguaje del turismo es una auténtica lengua de especialidad (Calvi, 2009) y, por lo tanto, cuenta con características léxicas, morfosintácticas y pragmáticas peculiares. Es importante señalar que:

[...] en el mundo del turismo se lleva a cabo una amplia producción de textos que engloban varios componentes temáticos. A la gestión corresponden los contenidos más específicos (organización de los hoteles, agencias de viajes, transportes, seguros, etc.), mientras que en la descripción del producto turístico se mezclan saberes procedentes de varios sectores y disciplinas contiguas: arte, paisaje, cultura, gastronomía, deporte, espectáculos, etc. (Calvi, 2009: 203)

A raíz de la fusión de varios ámbitos disciplinares en el marco de las manifestaciones discursivas del lenguaje turístico, es interesante constatar cómo entre lo lingüístico y lo cultural se produce una mezcla sinérgica que le otorga a esta lengua para fines específicos una dimensión de gran relevancia.

Ahora bien, la variedad temática y el perfil léxico y morfosintáctico de los textos turísticos afectan inevitablemente a la actividad traductora. Los textos turísticos se pueden considerar a todos los efectos como textos sectoriales, lo cual lleva consecuentemente a abordar la traducción especializada:

La traducción especializada puede entenderse como la traducción de textos que no son de ficción o literarios, sino que responden a la necesidad de comunicarse que tienen los profesionales de un campo laboral o académico. Por lo tanto, la traducción especializada está siempre ligada a una actividad académica o profesional [...] y, por tanto, a las lenguas de especialidad. (Suau Jiménez, 2010: 17)

Asumido lo anterior, dado que la traducción de textos turísticos tiene un carácter especializado, se requiere por parte de quien lleve a cabo la labor de transposición interlingüística una elevada competencia profesional, tratándose sobre todo de traducción entre dos lenguas con parentesco filogenético, como son el español y el italiano⁵.

⁵ El hecho de que el español y el italiano sean lenguas afines, no es sinónimo de mayor facilidad en términos de aprendizaje y de traducción. Es más, la afinidad lingüística en numerosos casos es causa

Entre los aspectos más acuciantes que pueden dificultar el proceso de traducción del lenguaje del turismo, figuran los tecnicismos y extranjerismos procedentes de campos del saber como la historia del arte, la economía, los transportes. Otro elemento importante lo señala Martín Sánchez:

Un aspecto que no hay que infravalorar, sobre todo en lo que respecta a la traducción [...], son los realia, términos culturales idiosincrásicos de cada cultura que no siempre encuentran un paralelo en la cultura de llegada, los podemos encontrar en la descripción de costumbres (piénsese en la Semana Santa en el caso de España, o en las numerosas tradiciones y fiestas locales típicas de cada país) y sobre todo en la gastronomía. La solución traductiva suele recurrir al préstamo con paráfrasis o a las equivalencias culturales. (Martín Sánchez, 2011: 575)

La cita que acabamos de realizar nos induce a introducir el concepto de *culturema*, muy rentable en los estudios traductológicos. Se trata, en concreto, de términos o expresiones muy marcados desde el punto de vista cultural y socio-pragmático. Al tener un carácter específicamente relacionado con una determinada cultura, es muy probable que en la cultura de llegada no exista un término o expresión correspondiente. Ante esta situación, le corresponde al traductor aplicar estrategias eficaces para transmitir el mensaje del texto original sin que el texto final se vea empobrecido. A este respecto, proponemos un ejemplo típico que afecta a la traducción español-italiano de términos referentes a la realidad político-geográfica:

Por lo que se refiere a la traducción de ámbitos especializados, se nos antoja oportuno, a modo de ejemplo, enfatizar las problemáticas que pueden desprenderse a la hora de tener que traducir términos o locuciones vinculados al sistema administrativo español. Uno de los casos más emblemáticos puede presentarse con la traducción de “Comunidades Autónomas”. ¿Existe una equivalencia traductora en italiano? ¿Qué estrategias va a aplicar el traductor italiano a la hora de elegir cómo traducir esta expresión? ¿Se decantará por una traducción palabra por palabra? ¿Llevará a cabo un proceso de adaptación? ¿Introducirá una nota explicativa? (Trovato, 2012: 10)

Las diferencias entre una cultura y otra, debidas a los ordenamientos territoriales y a la gestión administrativa, se enmarcan en el ámbito de los mencionados *culturemas* y pueden ser un obstáculo en el proceso de traducción. Es precisamente en este marco donde el traductor tiene que activar su competencia traductora y, sobre todo, cultural y estratégica. En el caso que nos ocupa, el traductor cuenta con varias posibilidades: por

de errores, calcos, interferencias y fosilizaciones si no se lleva a cabo una labor de reflexión rigurosa y sistemática sobre las disimetrías entre las dos lenguas en el plano léxico, pragmático y morfosintáctico.

un lado, puede decantarse por una equivalencia dinámica, esto es, encontrar una correspondencia traductológica que responda con eficacia a las intenciones comunicativas del texto original. Por otra parte, el traductor puede intervenir mediante una nota del traductor o una glosa donde explica o comenta la especificidad temática y terminológica del elemento cultural en cuestión.

Para ir acotando la problemática traductológica en textos turísticos, viene a colación el tema de la heterogeneidad de tipologías textuales a las que puede verse enfrentado el traductor. Dichas tipologías textuales se colocan en un *continuum* a nivel de especialización, que puede abarcar desde los textos más genéricos y divulgativos hasta los más técnicos y especializados. Ahora bien, traducir una guía turística no es lo mismo que traducir una página web dedicada al turismo; al igual que no se puede traducir un folleto turístico como se traduciría un artículo o un reportaje en revistas especializadas, pues cambian el registro, el emisor, el público al que va destinada la comunicación, el canal de transmisión del mensaje. El proceso traductor, por ende, varía en función de todos los elementos a los que se acaba de hacer mención.

5. Marco metodológico de la propuesta didáctica

Tras haber proporcionado una somera panorámica teórica acerca del concepto de competencia traductora y de los aspectos y problemas más relevantes en la traducción de textos turísticos, ha llegado el momento de acudir a los planteamientos metodológicos de la investigación-acción, con el fin de ofrecer una aportación práctica a la didáctica de la traducción español-italiano. En concreto, pretendemos proponer una unidad didáctica o, mejor dicho, de aprendizaje⁶ que sea explotable en el aula de traducción español-italiano de nivel universitario, con estudiantes que hayan alcanzado un nivel de lengua correspondiente por lo menos al B2⁷, según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras.

Para los efectos de nuestro estudio y en consonancia con los propósitos didácticos que nos hemos marcado, hemos decidido adoptar la perspectiva metodológica de Hurtado Albir (1999: 53-54), en cuyo marco adquieren una importancia capital los objetivos de aprendizaje orientados a la enseñanza de la

⁶ En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, el concepto de unidad didáctica ya se considera superado. Se prefiere, más bien, hablar de unidad de aprendizaje.

⁷ En este nivel de competencia lingüística, se supone que el estudiante sabe desenvolverse con precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos y profesionales; tiene un buen control gramatical y sabe adoptar un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias comunicativas.

traducción. De acuerdo con los postulados teóricos de la mencionada propuesta, los objetivos generales son cuatro y los presentamos a continuación, a raíz de una interpretación personal y revisada:

1. *Objetivo metodológico*: todo proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a conseguir objetivos eficaces y duraderos no puede prescindir de una sólida fundamentación metodológica. La metodología –concebida como un conjunto de estrategias útiles y viables en el marco de la acción didáctica– debe guiar todo recorrido formativo y, en el caso que nos ocupa, tiene que favorecer la adquisición de una correcta metodología para abordar el proceso de traducción. Dentro de este objetivo se enmarca el conocimiento de todas las técnicas de traducción a disposición del traductor y, más en general, el enfoque que el profesional decida adoptar para el acto de transferencia interlingüística;
2. *Objetivo contrastivo*: en este tipo de objetivo tiene cabida la dimensión puramente lingüística del acto traductor. Es incuestionable que para llevar a cabo una buena labor de traducción, son necesarias sólidas bases de las lenguas de trabajo. Además, el aspecto contrastivo resulta de suma utilidad al abordar la traducción entre dos lenguas emparentadas como el italiano y el español. Por mucho que la superficie textual pueda presentar muchas similitudes en el plano léxico y morfosintáctico, los parámetros expresivos y estilísticos del español y del italiano divergen desde numerosos puntos de vista, en función de los géneros discursivos, de los contextos comunicativos y del nivel de especialización temática. Pues bien, mediante la aplicación del enfoque contrastivo a la traducción español-italiano, es posible minimizar la aparición de calcos e interferencias lingüísticas;
3. *Objetivo profesional*: siempre hay que tener en cuenta que la actividad traductora tiene un carácter profesionalizante y se efectúa bajo remuneración. Resulta, pues, importante que el estudiante de traducción y, - ¿por qué no? - futuro traductor, cuente con todos los conocimientos necesarios para desenvolverse con soltura en el mercado de la traducción. Ello implica conocer todos los aspectos prácticos de la profesión: tarifas de trabajo, colaboración con

agencias de traducción, código deontológico del traductor profesional, por mencionar los casos más destacados;

4. *Objetivo textual*: si bien es cierto que el traductor trabaja con palabras y su objetivo es el de verter un texto en una lengua diferente de aquella en que ha sido creado, no es menos cierto que el planteamiento de cada texto varía en función de determinados géneros discursivos. Es en este marco donde adquiere relevancia el concepto de tipología textual y, a partir de ahí, el de traducción especializada. Ahora bien, la traducción de un artículo periodístico presenta una configuración lingüística, textual y estilística distinta a la de una reseña o de un informe. De igual manera, dentro de un mismo lenguaje de especialidad como por ejemplo el lenguaje del turismo, no es igual traducir una guía turística que una página web o un reportaje. Todos esos elementos deben entrar a formar parte del bagaje formativo del alumnado de traducción para que esté en condición de operar con conciencia y profesionalidad al incorporarse al mercado laboral.

6. Secuenciación de la propuesta didáctica y coordenadas espacio-temporales

Tras haber fundamentado la propuesta didáctica en términos metodológicos, es posible ilustrar los distintos pasos que hemos decidido emprender, es decir, las tareas que van a conformar la secuencia didáctica. A continuación, ofrecemos una somera caracterización de nuestra propuesta que está integrada por 5 tareas⁸, cada una con un título y contenidos temáticos diferentes y una temporalización determinada. La fusión sinérgica de las cinco tareas está encaminada al resultado final, esto es, la traducción de una parte de una guía turística del español al italiano.

La siguiente experimentación didáctica se ha llevado a la práctica con estudiantes del primer curso de la licenciatura en “Traducción especializada” de la Universidad de Bari, Italia (Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas comparadas), esto es, un grupo de aproximadamente 25 estudiantes de edad

⁸ Las tareas 1-2-3-5 se llevan a cabo en el contexto del aula, con la orientación del docente y la interacción de todo el grupo clase. La tarea 4, es decir, la más práctica, la realizan los estudiantes en casa, pues el proceso traductor requiere una temporalización que puede variar en función de la extensión del texto a traducir, de la familiarización con la tipología textual y de las capacidades individuales de los estudiantes.

comprendida entre los 21 y los 24 años. Todos ellos procedentes de un recorrido de estudios de primer ciclo en mediación lingüística, lenguas y literaturas extranjeras y turismo. El curso se impartió en el primer semestre (desde octubre de 2015 hasta febrero de 2016) y giró alrededor de varios ámbitos temáticos, denominados “módulos”. Uno de los módulos escogidos fue precisamente la traducción de textos turísticos del español al italiano. Tratándose de un primer año, se consideró que había que iniciar a los estudiantes en la traducción especializada de forma paulatina, con lo cual la elección de la *Guía de Usos y Costumbres de España* (Edelsa, págs. 191) resultó atinada. A continuación, se presenta la portada:



La elección de esta guía se justifica a raíz de que se enmarca de lleno en el ámbito de la tipología textual abordada y presenta un grado de especialización y

dificultad acorde al nivel de los estudiantes. Además, ofrece un interesante abanico temático y se presta muy bien a la actividad traductora.

Ahora bien, el módulo de traducción de textos turísticos tuvo una duración aproximada de 20 horas⁹ y contó con un proyecto final de traducción que se decidió implementar mediante la adopción del Enfoque por tareas, como se ilustra a continuación.

TAREA 1 – *La traducción de géneros turísticos* (1 hora y 30 minutos)

La tarea 1 se plantea introducir a los estudiantes en las características y especificidades de las manifestaciones discursivas de ámbito turístico desde una perspectiva traductológica. Se emprenderá una reflexión en torno al carácter heterogéneo de dicha tipología textual, que recibe aportaciones de varios ámbitos disciplinares más o menos especializados. Se ahondará en los rasgos marcadamente culturales que la traducción turística presenta así como en las operaciones comparativas por las que aboga el proceso traductor a la hora de abordar realidades geográficas, culturales, sociales y pragmáticas diferentes.

TAREA 2 – *Problemas de traducción y contrastivos* (1 hora y 30 minutos)

La segunda tarea apunta a concienciar al alumnado acerca de los problemas de traducción con los que podrían toparse a lo largo de la actividad traductora. Se proponen ejemplos concretos de la problemática traductológica: falta de conocimiento de la cultura extranjera (antropónimos, museos, instituciones, platos típicos, personajes importantes). Asimismo se plantea la cuestión de los topónimos, pues no todos cuentan con una traducción acreditada en la lengua de llegada. A este respecto, el traductor tiene que desarrollar una marcada sensibilidad lingüística y una competencia traductora *ad hoc*. Último, y no por eso menos importante, en esta tarea se hace hincapié en la variedad temática y textual que conlleva la práctica de la traducción de escritos turísticos: guías, artículos en revistas especializadas, blogs, folletos publicitarios, etc., también desde una óptica contrastiva. De hecho, la comparación interlingüística en el

⁹ El curso de traducción especializada español-italiano impartido a lo largo del curso académico 2015-2016 en la Universidad de Bari, tuvo una duración anual (desde octubre de 2015 hasta mayo de 2016) y contó con 63 horas lectivas totales, dando derecho a la obtención de 9 créditos formativos universitarios. Al final del curso académico está previsto un examen escrito de carácter práctico, esto es, una prueba de traducción especializada español-italiano. La superación de esta primera parte da acceso a la prueba oral sobre teoría y metodología de la traducción especializada, con la que concluye el examen final.

nivel morfosintáctico juega un papel de gran envergadura en el proceso traductor entre lenguas afines.

TAREA 3 – *El proceso de documentación* (1 hora y 30 minutos)

La tercera tarea está dedicada al proceso de documentación entendido como un esmerado proceso de búsqueda de información y selección de fuentes acerca del campo temático tratado, con vistas a facilitar y agilizar las operaciones de traducción. El profesor puede brindar algunas fuentes útiles¹⁰ para dar una idea de cómo recabar la información necesaria, dejando a continuación que sean los estudiantes quienes aprendan a documentarse autónomamente. Esta tarea reviste mucha importancia de cara a la profesionalización de la traducción.

TAREA 4 - *¡Manos a la obra!*

Es en esta tarea donde y cuando los estudiantes llevan a la práctica las habilidades desarrolladas en las tareas anteriores y tienen que dar prueba de la competencia traductora propiamente dicha. Se divide la clase en grupos formados por 4-5 estudiantes y se les presenta el encargo de traducción tal y como ocurriría en un contexto profesional concreto¹¹. Se establece igualmente una temporalización para la entrega del producto final. Para esta parte eminentemente práctica, se ha decidido efectuar la traducción de algunos capítulos de la guía:

- Bares y restaurantes (págs, 26-31);
- Celebraciones (págs. 38-45);
- Fiestas populares (págs. 70-79);
- Horarios (págs. 80-83)

La elección de traducir solo estas partes de la guía se debe tanto a cuestiones meramente temporales como al interés por llevar a cabo un cotejo comparativo entre dos culturas que se tienden a considerar casi idénticas y que en realidad no lo son.

¹⁰ En el caso de la traducción que nos ocupa en este trabajo, se podrían proponer los siguientes enlaces con vistas al proceso de documentación: Ministerio de Industria, Energía y Turismo (<http://www.minetur.gob.es/turismo/es-ES/Paginas/IndexTurismo.aspx>); Turespaña (<http://www.tourspain.es/es-es/Paginas/index.aspx>); Guía Mundial de Viajes (<http://www.guiamundialdeviajes.com/>).

¹¹ Atendiendo al paradigma del aprendizaje cooperativo, se deja que sean los estudiantes quienes gestionen de manera autónoma el proceso de traducción y repartan los papeles entre sí (traductores y revisores).

A continuación, proporcionamos un fragmento extraído del capítulo “Bares y restaurantes” (págs. 26-28) con su correspondiente traducción al italiano en su versión final, a raíz del proceso de evaluación y revisión:

ESPAÑOL	ITALIANO
<p>Bares y restaurantes</p> <p>¿Qué diferencia hay entre un bar y un restaurante? En realidad, la diferencia entre uno y otro no está en todos los casos clara, prueba de ello es que en la fachada de muchos de estos establecimientos hay un cartel que pone “bar restaurante”. Por supuesto, hay una gran distancia entre un lujoso restaurante y un modesto bar, pero también hay bares lujosos y restaurantes más modestos.</p> <p>En cualquier pueblo de España, por pequeño que sea, suele haber algún bar. Y en cualquier ciudad habrá más calles con bares que sin ellos. La abundancia de este tipo de locales responde a una tradición de los españoles: salir a tomar algo. El bar, además de un lugar para beber y comer, es un punto de encuentro en el que la gente suele reunirse con los amigos para charlar, para jugar a las cartas, para ver un partido de fútbol en la tele, etc.</p> <p>[...] ¿Qué tomar?</p> <p>En los bares no sólo se bebe, también se come: se pueden tomar tapas, raciones o bocadillos y en muchos incluso un menú completo. Las tapas y las raciones consisten en lo mismo, sólo se diferencian</p>	<p>Bar e ristoranti</p> <p>Che differenza c'è tra un bar e un ristorante? In realtà tale differenza non è sempre chiara: a riprova di quanto appena detto, nella facciata di molti di questi locali c'è un cartello con su scritto “bar ristorante”. Naturalmente, esiste una grande differenza tra un ristorante di lusso e un bar modesto, così come esistono bar di lusso e ristoranti più spartani.</p> <p>In qualsiasi località della Spagna, indipendentemente dalle sue dimensioni, in genere si trova un bar. Ed in qualsiasi città ci saranno più strade affollate di bar che senza. La presenza massiccia di questi locali è legata a una tradizione tutta spagnola: andare a prendere qualcosa da mangiare. Oltre a configurarsi come un luogo dove si può mangiare e bere, il bar è un punto di aggregazione in cui le persone si incontrano con gli amici per fare due chiacchiere, giocare a carte, guardare una partita di pallone, ecc.</p> <p>[...] Cosa ordinare?</p> <p>Nei bar non solo si ordina da bere ma anche da mangiare: si possono ordinare le <i>tapas</i>¹², <i>raciones</i>¹³ o panini imbottiti e in molti bar è anche possibile consumare un pasto completo. <i>Tapas</i> e <i>raciones</i> sono</p>

¹² Los estudiantes han decidido reproducir en cursiva el término español en la versión italiana, teniendo en cuenta dos factores: en primer lugar, en su lengua no existe una equivalencia exacta de lo que son concretamente las tapas españolas. En segundo lugar, han barajado la hipótesis de que un lector italiano medio sabe qué es una tapa porque la ha probado en algún viaje a España o porque se lo han contado o lo ha visto en la televisión. En todo caso, no se ha decidido ofrecer ninguna explicación en italiano porque el texto aclara este concepto a continuación.

¹³ En este caso también, se ha optado por reproducir en cursiva la palabra en español, porque efectivamente no existe una expresión específica que en italiano identifique lo que es una ración. En este caso tampoco se ha proporcionado una definición en italiano porque se explica en las líneas siguientes.

<p>en la cantidad y en el precio. Las tapas son pequeñas raciones de comida que acompañan a la bebida que se toma y las raciones son cantidades mayores de esa misma comida. Las tapas y raciones pueden ser de patatas bravas, de aceitunas, de croquetas, de tortilla, de pescado, de carne, etc. Cuando no apetece una comida convencional de dos platos y postre, una alternativa común es comer de tapas o ir de tapas. De todos modos, el “tapeo”, que también se llama así, no siempre sustituye al almuerzo o a la cena: con frecuencia sirve más bien para picar algo mientras llega la hora de almorzar o de cenar.</p>	<p>preparate con gli stessi ingredienti, l’única differenza è data dalla quantità e dal prezzo. Le <i>tapas</i> sono piccole porzioni di cibo servite assieme ad una bevanda, mentre le <i>raciones</i> sono delle <i>tapas</i> più abbondanti. Possono essere patate con salsa piccante, olive, crocchette, frittata di patate¹⁴ oppure cibi a base di carne o pesce, ecc. Quando non si ha voglia del tradizionale pasto composto da due portate e un dessert, allora una valida alternativa è andare da un bar all’altro e prendere vari tipi di <i>tapas</i>. Ad ogni modo, questo rito non sostituisce necessariamente il pranzo o la cena: spesso serve per stuzzicare l’appetito in attesa di pranzare o cenare.</p>
---	--

El fragmento seleccionado es ejemplificativo de la problemática traductológica en el campo del lenguaje del turismo, con especial referencia al ámbito culinario. Si bien no se dan problemas especiales en el nivel morfosintáctico, sí pueden plantearse dificultades en el plano léxico-semántico. Efectivamente, el fragmento presenta una serie de términos y expresiones marcados culturalmente (*tapas*, *ir de tapas*, *tapeo*, *raciones*, *patatas bravas*) y es probable que el lector italiano medio no esté familiarizado con esta terminología. Como se desprende a partir de la traducción propuesta, en varios casos los estudiantes han optado por introducir notas con breves explicaciones, en otros, en cambio, han realizado una traducción mediante un calco o préstamo. Esta decisión se ha tomado partiendo del supuesto de que el lector conoce parcialmente la realidad española y que en alguna ocasión puede que haya probado una tapa o por lo menos sabe de qué se trata.

TAREA 5 – *La evaluación* (2 horas)

Esta última tarea se puede calificar de *post-tarea* y consiste en realizar una valoración, antes holística y luego analítica, del trabajo llevado a cabo por los “grupos de traductores”. Para ello, el profesor adoptará una serie de parámetros útiles a la hora de evaluar las traducciones. En el campo de la didáctica de la traducción, se considerarán

¹⁴ Aunque la manera de preparar una tortilla española y una “frittata” italiana difiera, se puede considerar estas dos expresiones como equivalentes, pues proporcionan una idea del tipo de comida en ambos países.

prioritarios cuatro criterios de evaluación: la fidelidad, la eficacia comunicativa, la coherencia y cohesión textuales y la corrección formal. De todos modos, también estimamos viable que se efectúe una “evaluación entre pares” con vistas a la socialización entre grupos. Se pide a los distintos grupos que 1) revisen las traducciones de sus compañeros, 2) aporten las modificaciones/correcciones pertinentes, 3) proporcionen comentarios razonados sobre su revisión. De esta manera, se fomenta el espíritu crítico y la reflexión traductológica de los estudiantes¹⁵. Por último, es oportuno dedicar algunos momentos al proceso de autoevaluación de cara a la formación y enriquecimiento personales de cada estudiante.

A continuación, mostramos de forma esquemática las fichas de evaluación y de autoevaluación elaboradas con vistas a la parte final de la propuesta didáctica:

Ficha de evaluación

Valoración holística:

	1	2	3	4
El estudiante ha participado activamente en clase y ha mostrado interés				
El estudiante ha trabajado y colaborado con el resto de sus compañeros				
El estudiante ha adquirido la metodología idónea para la traducción de textos turísticos				

1: Mucho; 2: Bastante; 3: Poco; 4: Nada

Valoración analítica:

LA TRADUCCIÓN DE GÉNEROS TURÍSTICOS Y SUS PROBLEMAS	1	2	3	4
Se ha familiarizado con la tipología textual abordada				
Ha identificado los ámbitos temáticos que intervienen en la configuración de un texto turístico				
Ha sabido identificar los problemas más acuciantes con vistas al proceso de traducción				
Ha sabido analizar, comentar e interpretar el contenido de un texto turístico español, llevando a cabo una comparación con el contexto italiano				
EL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN	1	2	3	4
Ha sabido seleccionar las fuentes de documentación de				

¹⁵ Para esta etapa se usará la misma ficha de evaluación adoptada por el profesor.

forma autónoma				
Ha sabido consultar las fuentes de documentación de forma autónoma				
Ha estado en condiciones de compartir la información recabada con los miembros de su grupo				
EL PROCESO DE TRADUCCIÓN	1	2	3	4
Ha mantenido la fidelidad al texto de partida				
Ha realizado un texto final dotado de eficacia comunicativa				
Ha realizado una traducción coherente y cohesionada				
El texto traducido es correcto a nivel léxico y morfosintáctico				
El producto final se asemeja a la labor de un traductor profesional				

1: Muy bien; 2: Bien; 3: Regular; 4: Mal

Ficha de autoevaluación

Valoración holística:

¿Cómo he trabajado?

	1	2	3	4
He participado activamente en clase y he mostrado interés				
He trabajado y colaborado con mis compañeros				
He adquirido la metodología idónea para la traducción de textos turísticos				

1: Mucho; 2: Bastante; 3: Poco; 4: Nada

Valoración analítica:

LA TRADUCCIÓN DE GÉNEROS TURÍSTICOS Y SUS PROBLEMAS	1	2	3	4
Me he familiarizado con la tipología textual abordada				
He identificado los ámbitos temáticos que intervienen en la configuración de un texto turístico				
He sabido identificar los problemas más acuciantes con vistas al proceso de traducción				
He sabido analizar, comentar e interpretar el contenido de un texto turístico español, llevando a cabo una comparación con el contexto italiano				
EL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN	1	2	3	4
He sabido seleccionar las fuentes de documentación de forma autónoma				
He sabido consultar las fuentes de documentación de forma autónoma				
He estado en condiciones de compartir la información recabada con mis compañeros				
EL PROCESO DE TRADUCCIÓN	1	2	3	4
He mantenido la fidelidad al texto de partida				
He realizado un texto final dotado de eficacia comunicativa				
He realizado una traducción coherente y cohesionada				
El texto traducido es correcto a nivel léxico y morfosintáctico				
El producto final se asemeja a la labor de un traductor profesional				
Me he sentido cómodo a la hora de llevar a cabo las labores de traducción				
He sabido abordar la problemática contrastiva				
He consolidado mi metodología de traducción				

1: Muy bien; 2: Bien; 3: Regular; 4: Mal

Consideraciones adicionales:

¿Qué es lo que más me ha gustado de todo el recorrido de aprendizaje?

.....

¿Qué tengo que mejorar?

.....

¿Qué puedo hacer para conseguirlo?

.....

7. A modo de conclusión

En el presente trabajo, nos hemos propuesto señalar las potencialidades pedagógicas que ofrece la adopción de un enfoque basado en objetivos de aprendizaje y en tareas prácticas a la hora de llevar a cabo la didáctica de la traducción entre dos lenguas afines como son el italiano y el español.

Ahora bien, para ir sacando conclusiones es posible destacar algunas de las ventajas más emblemáticas. En primer lugar, el Enfoque por tareas aplicado a la traducción posibilita una metodología de trabajo activa, pues se centra en el estudiante y fomenta un proceso de negociación y colaboración entre el profesor y los estudiantes y entre estos últimos¹⁶. En segundo lugar, se configura como un proceso de aprendizaje pautado, ya que las distintas tareas posibilitadoras se perfilan como pasos previos a la tarea final que, por regla general aunque de forma no prescriptiva, es la traducción de un texto perteneciente a una determinada tipología textual y discursiva. Además, el estudiante aprende mientras lleva a cabo las tareas previstas en el recorrido de aprendizaje y, el hecho de toparse con dificultades de muy diversa índole, desde las puramente lingüísticas hasta las socio-pragmáticas, pasando por cuestiones estilísticas, hace que este desarrolle una competencia estratégica¹⁷ y traductora muy marcada. Al hilo de lo anteriormente expuesto, se lograría una pedagogía centrada en el estudiante,

¹⁶ A. Hurtado Albir, *op. cit.*, 2011, p. 168.

¹⁷ Cf. G. Trovato, “Lengua española y traducción: integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico”, *Ogigia*, 19, 2016, pp. 57-66. La competencia estratégica le permite al estudiante ir adquiriendo estrategias de aprendizaje y traductológicas para luego aplicarlas en el mercado de la traducción profesional.

donde los conceptos de responsabilización y autonomía de aprendizaje adquieren una importancia especial. Todo esto, en última instancia, prevé la introducción de tareas de evaluación tanto para el estudiante como para el profesor¹⁸.

8. Referencias bibliográficas

CALVI, Maria Vittoria, (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco/Libros.

----, (2009). “El lenguaje del turismo”, en Maria Vittoria CALVI *et ali.*: *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci editore, 199-224.

ESTAIRE, Sheila y ZANÓN, Javier, (1994). *Planning classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.

HURTADO ALBIR, Amparo, (dir.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción, 3, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

----, (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

----, (1999). “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes”. En Amparo HURTADO ALBIR, (dir.): *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa, 8-58.

----, (2011). (quinta edición revisada) *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

MARTÍN SÁNCHEZ María Teresa, (2011). “Dificultades de traducción en los textos turísticos”. En Javier SANTIAGO GUERVÓS, Hanne BONGAERTS, Jorge SÁNCHEZ IGLESIAS: *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje*

¹⁸ Siguiendo a Hurtado Albir (1999), estas tareas de evaluación pueden ser de tipo formativo en tanto que el estudiante aprende a evaluarse a sí mismo y desde el punto de vista del profesor, este reflexiona sobre su labor didáctica y puede evaluar su enseñanza.

del español L2-LE, Salamanca: Centro Virtual del Instituto Cervantes (Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE), 571-583.

NUNAN, David, (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

----, (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

SUAU JIMÉNEZ, Francisca, (2010). *La traducción especializada (en inglés y español en géneros de economía y empresa)*. Madrid: Arco/Libros.

TROVATO, Giuseppe, (2012). “El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas”. *marcoELE* 15, 1-15.

----, (2016). “Lengua española y traducción: integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico”. *Ogigia* 19, 57-66.

ZANÓN, Javier, (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable* 5, 19-27.

Sitografía

Ministerio de Industria, Energía y Turismo (<http://www.minetur.gob.es/turismo/es-ES/Paginas/IndexTurismo.aspx>).

Turespaña (<http://www.tourspain.es/es-es/Paginas/index.aspx>).

Guía Mundial de Viajes (<http://www.guiamundialdeviajes.com/>)



Tecnología y adquisición de lengua en el extranjero: ¿pueden complementarse mutuamente?

Asunción Martínez Arbelaiz
Coordinadora de español, University Studies Abroad Consortium
asunción@usac.unr.edu

Asunción Martínez Arbelaiz es la coordinadora de español como lengua extranjera de University Studies Abroad Consortium (www.usac.unr.edu), un consorcio de universidades que ofrece cursos de español a estudiantes de Estados Unidos en tres países: España, Chile y Costa Rica. Una de sus funciones principales es repensar el currículum de español y adecuarlo a la situación de inmersión, donde la tecnología tiene que estar presente.

Resumen (español)

A menudo se suele pensar que las tecnologías son un peligro para la inmersión lingüística porque los alumnos siguen conectados con amigos y familiares en su lengua dominante. Si bien esto puede llevarse al extremo, es cierto que el mayor protagonismo de las tecnologías en la vida en general hace que emerjan actividades lingüísticas con un claro componente tecnológico que pueden incidir favorablemente en la adquisición de lenguas. En este artículo identificamos algunos usos de la tecnología que pensamos pueden facilitar el progreso en la lengua meta en el extranjero. Conectamos la reflexión bibliográfica con nuestra experiencia como profesores de español en situación de inmersión, señalando tres tipos de usos de la tecnología congruentes con el estudio en el extranjero: 1. Los blogs y diarios electrónicos; 2. Las redes sociales; 3. Los diccionarios y páginas de ejercicios con corrección inmediata.

Abstract (English)

There is a widespread belief that technologies are a danger for study abroad because students can be connected with their family and friends and use their dominant language. Although this may be taken to the extreme, it is also true that the growing presence of technologies in our daily lives makes possible emerging activities that can have a positive effect on language acquisition. In this article we identify and describe some language-related activities that can enhance the learning of the target language

while abroad. We connect the literature review with our experience as teachers of Spanish in an immersion setting, identifying three types of uses of technology which can facilitate learning of the target language: 1. Blogs; 2. Social networks; 3. Dictionaries and online exercises with feedback.

Palabras clave

Contexto, medios de comunicación, TIC, blog, adquisición de segundas lenguas

Keywords

Context, media, ICT, blog, Second Language Acquisition

Artículo

1. Introducción: estancias en el extranjero con un objetivo lingüístico

Hoy en día pocos ponen en duda que el residir un tiempo en un lugar donde se tenga que usar la lengua meta diariamente acelera el aprendizaje de un idioma extranjero (Pérez-Vidal, 2014, 2015; Vande Berg, Connor-Linton y Paige, 2009; Llanes, 2011). Parece que incluso estancias cortas de menos de cinco semanas con un objetivo lingüístico repercuten favorablemente en la corrección gramatical, la fluidez y la complejidad de la producción en la segunda lengua (Llanes y Muñoz, 2009; Grey, Serafini, Cox y Sanz, 2015), así como en la comprensión oral (Cubillos, Chieffo y Fan, 2008).

El contexto en el que se aprende una lengua, por lo tanto, parece influir en el nivel que se consiga. Así, investigadores como Pérez-Vidal (2014, 2015) distinguen y contrastan dos tipos de situaciones en el aprendizaje de lenguas: la instrucción formal que se recibe en un aula y el llamado ambiente naturalista o el aprendizaje que resulta de realizar tareas y actividades normales de la vida diaria en la lengua meta. Estos dos extremos se corresponden con la clásica, aunque polémica, distinción entre la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de lenguas extranjeras (Stern, 1983). Así, se establece como criterio definitorio que la lengua meta sea o no la lengua de la que está rodeado el aprendiz. En caso de que el que aprende la lengua meta viva rodeado de ésta y no reciba instrucción formal, estaríamos hablando de adquisición de segundas lenguas; mientras que si la lengua no se utiliza fuera de la clase y el contacto del alumno con ésta se reduce al tiempo de clase, nos encontraríamos ante un caso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otros estudios, sin embargo, distinguen tres tipos de contextos: los dos anteriores, es decir, los llamados estudios en el extranjero (*residence or study abroad*) y la instrucción formal llevada a cabo exclusivamente en el aula (*at home, formal instruction, classroom instruction*), y además incluyen en esta clasificación la llamada inmersión doméstica (*domestic immersion*, citado en Dewey, 2008 o *language villages* en Arnold y Fonseca-Mora, 2015). En esta última opción los aprendices no viajan físicamente, sino que se concentran en un lugar aislado dentro de las fronteras de su propio país para estudiar una lengua dada. Sería el caso del estudio del inglés en una aldea en España por ejemplo, donde los aprendices se esfuerzan por no usar la lengua dominante y residen en dormitorios donde hacen esfuerzos por rodearse de la lengua meta todo el día. Es conocido en el entorno estadounidense, el enclave de Middlebury (<http://www.middlebury.edu/ls>) en el estado de Vermont donde alumnos universitarios de origen aprenden diferentes lenguas con una inmersión absoluta aunque físicamente – aunque quizá mentalmente no tanto- lejos de las realidades de las comunidades que

hablan esas lenguas. En el caso de que la lengua meta sea una lengua que comparte territorio con una lengua dominante, como es el caso del euskara, existen escuelas que ofrecen internados, así como estancias con familias, en las que se hace un esfuerzo consciente por rodearse exclusivamente de esta lengua y no utilizar la lengua dominante de los aprendices (Cf. www.maizpide.eus).

Quizá la visión del constructo de contexto que nos parece más de acuerdo con una visión postmoderna de la enseñanza de lenguas es la de Cenoz y Perales (2000), quienes lo ven como un continuum en cuyos extremos se situarían el aprendizaje puramente natural por un lado, y el puramente formal por otro. En el aprendizaje natural la adquisición ocurriría como resultado de la interacción con hablantes de la lengua meta y la observación y práctica en diferentes contextos y funciones de índole social. En el aprendizaje meramente formal el alumno recibiría instrucción sobre datos específicos del funcionamiento de la lengua y retroalimentación sobre el uso de la misma. Frente a estos dos extremos, los autores señalan la existencia de múltiples posiciones intermedias, como por ejemplo los programas mixtos o híbridos en los que el aprendiz vive inmerso en la lengua meta, aunque también reciba instrucción formal. Esta situación es a la que vamos a tener en cuenta en este artículo, puesto que en el estudio de idiomas en el extranjero se solaparían el contexto comunicativo y el contexto de aprendizaje (Batstone, 2002).

2. ¿Qué mejora tras el estudio del idioma en el extranjero?

Aunque los expertos no parece que se ponen de acuerdo en qué es lo que hace que las estancias en el extranjero ayuden a la adquisición, sí parece que hay suficiente evidencia para afirmar que aprender un idioma en el contexto en el que se habla naturalmente favorece el desarrollo de los siguientes constructos lingüísticos: la fluidez (Freed, 1995; Segalowitz y Freed, 2004), el repertorio léxico (Milton y Meara, 1995; Dewey, 2008) y la capacidad narrativa (Collentine, 2004). Por otra parte, estudios más recientes, como Håkansson y Norrby (2010), encuentran que las asociaciones semánticas que realizan los aprendices después de residir en el país se parecen más a las que hacen los nativos, así como las expresiones idiomáticas que usan. Finalmente, se ha señalado que también mejoran algunos aspectos pragmáticos, como por ejemplo el humor como estrategia de socialización (Shively, 2013).

No parece que los investigadores se ponen de acuerdo en cuanto al efecto que el aprendizaje del idioma en el extranjero puede tener en lo referido a la competencia gramatical o la llamada corrección gramatical. Los estudios de Howard (2001, 2005), Isabelli y Nishida (2005) y Martínez-Arbelaiz y Pereira (2008) parecen mostrar que los alumnos de contexto de inmersión manejan ciertas reglas gramaticales, como la elección de los tiempos verbales pasados o el uso del subjuntivo, con mayor precisión. Sin embargo, el estudio de Collentine (2004) apunta a que los alumnos que aprenden español exclusivamente en el aula tienen un manejo más correcto del código formal de la lengua meta. Collentine también señala que las narraciones de los habían estudiado en el extranjero contenían más incursiones en el pasado que las narraciones de los alumnos de aula. Aunque los verbos en el pasado eran morfológicamente erróneos. En la misma línea, Arnett (2013) no encontró diferencias entre la producción de alumnos que estudiaron alemán en los dos contextos, pero sí mostró que los que habían estudiado en el extranjero producían un mayor número de estructuras ditransitivas, es decir, con objeto directo e indirecto, aunque la marcación casual en dichas estructuras no fuera correcta.

En resumen, los estudios de adquisición muestran que el contexto tiene un efecto positivo en la adquisición de un idioma adicional, especialmente en lo referente a la

fluidez, el léxico, la capacidad narrativa y habilidades pragmáticas. La mayor complejidad de la producción de los alumnos en situación de inmersión puede explicar que no llegue a ser más correcta en determinados aspectos gramaticales. Nos planteamos a continuación cuál es la razón de esta diferencia de resultados entre la producción de los alumnos en estos dos contextos de aprendizaje.

3. Los resultados lingüísticos y la exposición a la lengua

En principio podemos pensar que la diferencia de resultados lingüísticos entre los que estudian la lengua en el aula y aquellos que se embarcan a estudiarla en el extranjero se centra en la posibilidad de interactuar con personas de diferentes edades, clase social y con objetivos diversos. Los estudios realizados tienen en cuenta también la exposición no interactiva que el contexto favorece, como puede ser leer, ver la televisión o escuchar la radio. Sin embargo, los esfuerzos realizados por correlacionar el tiempo de exposición a la lengua fuera de clase con resultados lingüísticos, han sido poco productivos. Por un lado, el estudio de Segalowitz y Freed (2004) y el de Magnan y Back (2007) no lograron establecer una conexión. Por otro lado, el estudio de Hernández (2010) muestra que la exposición continuada a la lengua meta favorece el desarrollo de la habilidad oral, medido a partir de un examen de nivel oral simulado basado en una grabación, el llamado *Simulated Oral Proficiency Interview* (Stansfield, 1996). En este estudio veinte alumnos estadounidenses que estudiaban en Madrid dijeron que estuvieron una media de 60 horas de interacción con hablantes locales a la semana y de esta forma hubo una correlación significativa con su mejora oral.

El mismo método de medición de lengua, el *Simulated Oral Proficiency Interview*, se empleó para ver la relación entre la adquisición de lengua y la interacción con la familia en el estudio de Di Silvio, Donovan y Malone, (2014). Para ello se contó con grupos de estudiantes de español, ruso y chino mandarín en el extranjero. Las autoras concluyen que hay una relación “débil” y que quizá se deba a que la forma de medir el nivel de lengua extranjera por medio de esta entrevista sea demasiado burda y no capte una variación de matices. También apuntan a interesantes diferencias entre las comunidades de acogida, y mientras que la satisfacción con las familias fue muy alta en los países de Latinoamérica (Perú y Chile), esta decrece con las familias en China y es bastante baja en Rusia.

4. El estudio en el extranjero y la tecnología

Todos los estudios con los que contamos y hemos resumido en las secciones anteriores, hacen referencia a interacciones cara a cara o actividades más tradicionales como leer el periódico, oír la radio o ver la televisión. Como hemos visto, se suelen clasificar en actividades relacionadas con la lengua interactivas y no interactivas. Hasta hace poco no contábamos con reflexiones sobre el papel de las tecnologías en este ya de por sí complejo contexto de aprendizaje de lenguas. En una revisión de las posibilidades que ofrecen las tecnologías en los estudios en el extranjero, Godwin-Jones (2016) apunta que, en general y tal como recogen publicaciones anteriores (Goertler, 2014; Huesca, 2013), la tecnología se suele ver como el gran enemigo de la experiencia de estudio en el extranjero. La razón que se suele aducir es simple: si los aprendices pasan el tiempo “enganchados” a sus teléfonos u ordenadores interactuando con personas y páginas en su lengua dominante, le están restando tiempo a la exposición en la lengua meta. Sin embargo, coincidimos con Godwin-Jones, cuando afirma que

[a]n organized study abroad program, I argue here, should provide mechanisms for positive technology integration, not only through effective orientation and counselling, but also through a dedicated shared online space. (p. 3)

En las siguientes líneas retomamos esta sugerencia y nos planteamos de forma crítica qué tecnologías pueden contribuir a mejoras lingüísticas, como las detalladas en la sección 2, durante el estudio en el extranjero. Para ello agrupamos tres tipos de aplicaciones que, lejos de interferir con la experiencia de estudio de idiomas en el extranjero, pueden ayudar a maximizarla.

5. Conectar la instrucción formal con el contexto natural de aprendizaje por medio de blogs o *E-journals*

La primera aplicación de las tecnologías es la escritura digital, puesto que nos permite conectar lo que ocurre en la clase con lo que ocurre fuera. Lee (2012, 2011) fue la creadora de este tipo de proyectos, en el que un grupo de alumnos estadounidenses en Granada crearon tres tipos de blogs. Uno fue más personal, otro de clase y un tercero en el que los alumnos eligieron un tema en el que profundizaran. De acuerdo con la autora, los blogs son una herramienta potente que invita a la reflexión tanto de la cultura propia como la cultura y la lengua metas. El hecho de que lo que los alumnos escribieran lo pudieran leer otras personas además del profesor, les hizo ser más cautelosos y prestar más atención a los detalles de forma y al contenido “publicado”. Asimismo, la posibilidad de incluir hipervínculos hizo que los escritos sean más interesantes y variados que un mero diario en papel. Se concluye que este tipo de tecnología, unida a las entrevistas etnográficas cara a cara grabadas y subidas al blog son herramientas que hacen desarrollar el conocimiento y la consciencia intercultural cuando los alumnos están estudiando en el extranjero. La autora hace una interesante reflexión sobre si este tipo de escritura la deben hacer en la lengua meta (español en este caso) o en su lengua dominante, el inglés. De acuerdo con Lee (2011: 96), el uso de la lengua dominante, en este caso, el inglés debería al menos ser una opción puesto que dejaría a los alumnos la opción de reflexionar más libremente sobre la cultura propia y la que les rodea.

En el contexto europeo, Gabaudan (2016) se plantea la misma cuestión acerca de la lengua en la que deben escribir los alumnos en el extranjero. La autora evalúa una experiencia en la que alumnos Erasmus procedentes de una universidad irlandesa tienen que crear su propio blog por medio de *Wordpress*, en el que, conjuntamente con la profesora coordinadora del programa Erasmus en su universidad de origen, van reflexionando sobre sus vivencias en Francia. Los textos fueron escritos en la lengua meta, es decir, en francés. La autora da una serie de recomendaciones prácticas, como la importancia de la claridad en las rúbricas de evaluación, la necesidad de ser muy riguroso en el *feedback* que se les proporciona a los alumnos y describe las cuatro tareas asignadas. Estas tareas apuntan a la reflexión sobre las experiencias iniciales de choque cultural, la narración de un incidente crítico, la reflexión sobre las dificultades que los alumnos encuentran y, finalmente, se les exige que hagan una comparación entre culturas y que den una explicación de por qué esas diferencias, en un intento de incidir en la competencia intercultural (Byram, 1997).

Si Lee y Gabaudan se decantan por los blogs, Steward (2010) explica el funcionamiento y la utilidad de lo que llama “el diario electrónico” o *e-journal*. Básicamente, éste consistió en un espacio en el que los ocho participantes de su estudio, universitarios estadounidenses en Puebla, México, escribieron una entrada cada una de las dieciséis semanas que duró el proyecto. Este formato le permitió a la investigadora estar en contacto semanal con los alumnos y monitorear su progreso desde su universidad en Estados Unidos. Aunque los alumnos podían escribir libremente, en un lateral tenían preguntas relacionadas con cuatro grandes categorías: el número de horas de contacto, si se fijaban en aspectos lingüísticos fuera de clase, si tenían interacciones significativas con hablantes locales que incluyeran palabras, expresiones nuevas, si había corrección,

malentendidos y producción de formas nuevas. Esto le permitió a la profesora encargada del curso, ver el tipo de experiencias, tanto las positivas como las negativas, que este grupo de alumnos consideró relevante para el aprendizaje de la lengua meta. A pesar de que la investigadora les pidió que escribieran en inglés, lengua en la que estaban todas las preguntas, los alumnos a partir de la semana 3^a empezaron a escribir en español. Tal y como afirma la autora,

[a]s a result, it was possible not only to identify students' incidences of language awareness and personal adjustment but, in addition, to observe which new language forms appeared in their narratives from week to week and which became more accurate over time. (p. 143)

En conclusión, los blogs o los *e-journals* son una poderosa herramienta para fomentar la reflexión sobre la lengua meta y su aprendizaje in situ y si el profesor hace que los aprendices utilicen la lengua que están estudiando para ello, al concluir el curso, se dispondrá de una ventana desde la cual observar el desarrollo o el progreso de la lengua meta a lo largo del tiempo. Asimismo, la incorporación de léxico o expresiones locales o la aparición de rasgos gramaticales hacia el final de la estancia son evidencia de la incidencia del estudio en el extranjero en la adquisición de la lengua.

6. Las redes sociales en el extranjero: los vínculos emocionales

Además de fomentar y documentar la aparición de determinado léxico o rasgos gramaticales en el output de los alumnos, las tecnologías pueden ayudar en cuestiones asociadas con el bienestar emocional en general y en lo relacionado con el aprendizaje de lenguas (Arnold, 1999). Sabemos por experiencia que el estudio en el extranjero es un periodo de gran inestabilidad emocional, en el que los alumnos se desestabilizan al estar lejos de todo lo que les es familiar. Así, la posibilidad de hablar con familia, novios, amigos, etc. y seguir en contacto con la comunidad de origen puede ayudar a que el alumno esté más tranquilo y minimizar el miedo a perderse algo importante (Hertz, Dawson y Cullen, 2015). Esta facilidad para conectarse y hablar con personas físicamente lejanas está propiciada por la gratuidad de programas como *Skype*, *WhatsApp*, *Snatch chat*. Según una reciente investigación de alumnos Erasmus en España (Autores en prensa), estos hacen usos diferentes de cada uno de estos programas, siendo *Skype* y *Facebook* los más utilizados en la lengua materna mientras que *WhatsApp* se utiliza tanto en la lengua meta, español en este caso y en inglés como *lingua franca* (Jenkins, 2014)

Back (2013) analizó el uso del inglés y el portugués en *Facebook* de tres alumnas estadounidenses en Brasil. Después de analizar los diferentes mensajes en *Facebook*, la autora concluye que “data can offer a critical view of naturally occurring interactions in the target language” (p. 393). Los mensajes en la lengua meta se duplicaron en el caso de dos de las participantes en el estudio en el extranjero, lo que contradice ideas anteriores de que las redes sociales son perniciosas y se deberían prohibir cuando los aprendices se encuentran estudiando la lengua meta en el extranjero.

Pero las redes sociales no solo sirven para conectar con amigos y colegas en la lengua que sea durante el estudio en el extranjero. Una vez el alumno vuelve a su lugar de origen, las posibilidades de seguir interactuando –posiblemente en la lengua meta, aunque la mezcla de códigos es común en este tipo de medio- se incrementan. En un estudio sobre alumnos de árabe en Túnez, Shiri (2015) afirma que los alumnos estadounidenses establecieron vínculos con las familias tunecinas y la mayoría de los ellos afirmó que, después de ese semestre, siguieron en contacto con ellos por medio de

las redes sociales (pp. 21-22). Igualmente, Campbell (2015) muestra que los 4 aprendices de japonés en Australia siguieron manteniendo relación con los amigos que hicieron durante su estancia en Japón a través de diferentes redes sociales, como *Facebook*, *Line* o *WhatsApp*.

En resumen, las posibilidades de conexión e interacción lingüística se han ampliado de forma exponencial en los últimos años gracias a la irrupción de tecnologías gratuitas. Estas tecnologías permiten mantener lazos con la comunidad de origen durante el estudio en el extranjero. Asimismo, resulta sencillo el continuar la conexión con la comunidad de la lengua meta, una vez terminada la estancia, si las dos partes lo desean. La lengua que se elija para tales intercambios variará según los intereses de las personas implicadas y el esfuerzo que quieran invertir en el aprendizaje y mantenimiento de la lengua meta.

7. M-learning o el uso inteligente del móvil en el estudio en el extranjero

Sin pretender agotar las posibilidades que las tecnologías ofrecen para maximizar el aprendizaje de la lengua meta en situación de inmersión, en esta sección revisamos el uso de diccionarios online. En este contexto de aprendizaje parece especialmente útil la posibilidad de buscar el significado de una palabra o expresión en un diccionario. El diccionario aparece como una herramienta incuestionable y necesaria en todo proceso de aprendizaje. Así lo perciben los autores de las indicaciones que recibieron los alumnos de la Universidad Pompeu Fabra que iban a estudiar al Reino Unido. En efecto, uno de los consejos que recibían era el siguiente:

Always carry your monolingual pocket dictionary with you and look up any new words as you come across them (Pérez-Vidal, 2014: 84).

Hoy en día, los alumnos rara vez recurren a un diccionario en papel. En los últimos años hemos observado que los alumnos suelen acceder a <http://www.wordreference.com/> en su móvil. Por medio de esta página, podemos traducir de un idioma a otro, así como buscar sinónimos y definiciones en inglés, escuchar la pronunciación e incluso hacerlo en diferentes variedades del mismo idioma. En el caso del español, encontramos pronunciaciones de México, España, Argentina. Para el inglés, se puede escuchar la variedad estadounidense, la británica, la llamada *Received Pronunciation*, la de Yorkshire, la irlandesa, la escocesa, la de Jamaica y la del Sur de los Estados Unidos. Este tipo de herramienta es particularmente adecuada para el estudio en el extranjero puesto que el aprendiz necesita adecuarse y familiarizarse con la variedad local, algo que no es tan marcado en el contexto de aula.

El diccionario en el móvil está en consonancia con los principios del aprendizaje fuera del aula. Si cualquier incidente fuera del aula puede ser un detonante para el aprendizaje, esta posibilidad cobra especial relevancia en el estudio en el extranjero. Pero para que las oportunidades de aprendizaje que se cruzan en el camino del alumno se aprovechen, es necesario que tengan estas herramientas a su disposición en sus móviles.

Una segunda aplicación beneficiosa para el aprendizaje son las cada vez más interesantes páginas con explicaciones gramaticales y sus correspondientes ejercicios con *feedback* inmediato. Estas son especialmente útiles para la memorización de un léxico específico, o la fijación de aspectos morfológicos que presentan especial dificultad y que requieren de múltiples repeticiones para su adquisición (Martínez-Arbelaiz, Díaz y Álvarez, 2013). Aunque este tipo de actividad no es sustancialmente diferente de un cuaderno de ejercicios tradicional, el formato digital nos permite hacerlos en cualquier momento y lugar donde el alumno lo necesite o lo crea relevante. Esta ubicuidad hace que las posibilidades de que la práctica incida en la adquisición de

la lengua meta se incrementen. A diferencia del cuaderno de ejercicio tradicional, el alumno puede realizar múltiples repeticiones, tantas como el alumno necesite hasta que esas formas se hayan fijado en su memoria. Asimismo, el alumno puede recibir un *feedback* visual inmediato o incluso con audio, algo que no es factible con el formato analógico.

En suma, por medio de un simple teléfono, los alumnos en situación de inmersión que necesiten una traducción o una explicación gramatical pueden disponer de herramientas de gran calidad que facilitan oportunidades de aprendizaje del idioma donde y cuando estas surjan.

8. Conclusiones

En este artículo hemos querido desbrozar la idea de que las tecnologías, lejos de ser un enemigo, pueden llegar a ser un gran aliado para los alumnos que se embarcan en el estudio de una lengua en el seno de la comunidad que la habla y se identifica con ella. Cada vez más alumnos viajan y residen en otro país, con objeto de utilizar la lengua meta, generalmente ya estudiada en los confines de las aulas, para llegar a convertirse en sus usuarios con confianza y sin ansiedad (Dewaele, Comanaru y Faraco, 2015). Sin embargo, también es cierto que cada vez la posibilidad de comunicarse con personas de otro bagaje lingüístico y cultural a través de algún tipo de dispositivo es más común. Como apuntaba Bax (2003), llegará un momento en el que estas tecnologías se normalizarán y, por lo tanto, se harán invisibles. En cualquier caso, lo cierto es que la interacción cara a cara o bien mediada por algún tipo de dispositivo es necesaria para el aprendizaje lingüístico. Creemos que es labor de los educadores, tanto de los que enseñan una lengua extranjera como de aquellos que enseñan una lengua presente en su entorno, pensar en las diferentes maneras en las que la tecnología puede integrarse para el aprendizaje de la lengua y la cultura meta, tanto dentro como fuera del aula. Los ejemplos aquí descritos pretenden ser un primer paso hacia una reflexión sobre el papel de la tecnología en los estudios en el extranjero.

Referencias

- Álvarez, A., Díaz, M. y Martínez Arbelaz, A. (2013). ¿Qué nos ofrecen los ejercicios online? Gramática para primer año de español”. *RedELE*, 25, 1-37. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_00Asuncion_Martinez.pdf?documentId=0901e72b8159d4fd]
- Arnett, C. (2013). Syntactic gains in short-term study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(4), 705-712.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Arnold, J. y Fonseca-Mora, C. (2015). Language and cultural encounters. Opportunities for interaction with native speakers. En Nunan, D. y Richards, J.C. (Eds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 225-234). New York/London: Routledge.
- Back, M. (2013). Using Facebook data to analyze learner interaction during Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 377-401.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on ‘intake’ and ‘pushed output’. *System*, 30(1), 1-14.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Campbell, R. (2015). Life post-study abroad for the Japanese language learner: Social networks, interaction and language usage. En Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. y McManus, K. (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosla monographs series 4, pp. 241-262.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227-248.
- Cubillos, J.H., Chieffo, L. y Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), 157-186.
- Dewaele, J-M., Comanaru, R. y Faraco, M. (2015). The affective benefits of a pre-session course at the start of study abroad. En Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. y McManus, K. (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosla monographs series 4, 95-114.
- Dewey, D.P. (2008). Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts. *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad*, 25: 127-148.
- Di Silvio, F., Donovan, A. y Malone, M.E. (2014). The effect of study abroad homestay placements: Participant perspectives and oral proficiency gains. *Foreign Language Annals*, 47(1), 168-188.
- Freed, B.F. (1995). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad*, 4, 31-60.
- Gabaudan, O. (2016). Too soon to fly the coop? Online journaling to support students' learning during their Erasmus study visit. *ReCALL*, 28(2), 123-146.
- Grey, S., Cox, J.G., Serafini, E.J. y Sanz, C. (2015). The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development during Short-Term Intensive Language Exposure. *The Modern Language Journal*, 99(1), 137-157.
- Godwin-Jones, R. (2016). Integrating Technology into Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), 1-20. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/issues/february2016/emerging.pdf>]
- Goertler, S. (2015). Study abroad and technology: Friend or enemy? *Issues*. [Documento de Internet disponible en <http://fltmag.com/studyabroad-and-technology/>]
- Huesca, R. (2013). How Facebook can ruin study abroad. *Chronicle of Higher Education*. [Documento de Internet disponible en <http://chronicle.com/article/How-Facebook-Can-Ruin-Study/136633/>]
- Håkansson, G. y Norrby, C (2010). Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish. *Language Learning*, 60(3), 628-650.
- Hernández, T.A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600-617.
- Hertz, P.R., Dawson, C.L. y Cullen, T.A. (2015). Social Media Use and Fear of Missing Out (FoMO) while Studying Abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259-272.
- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French. *Eurosla Yearbook*, 1, 123-141.

- Howard, M. (2005). On the role of context in the development of learner language: insights from study abroad research. *International Review of Applied Linguistics*, 147-148, 1-20.
- Isabelli, C.A. y Nishida, C. (2005). Development of the Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting. In Eddington, D. (Ed.), *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 78-91). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project. [Documento de Internet disponible en <http://www.lingref.com/cpp/casp/6/index.html>]
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. London: Routledge.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.
- Lee, L. (2012). Engaging Study Abroad Students in Intercultural Learning through Blogging and Ethnographic Interviews. *Foreign Language Annals*, 45(1), 7-21.
- Llanes, A. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189-215.
- Llanes, A. y Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353-365.
- Magnan, S.S. y Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.
- Martínez Arbeláiz, A. y Pereira Rodríguez, I. (2008). La adquisición del pretérito imperfecto en situación de inmersión. *Spanish in context*, 5(2), 161-181.
- Milton, J. y Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Pérez-Vidal, C. (2015). Practice makes best: Contrasting learning contexts, comparing learner progress. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 453-470.
- Pérez-Vidal, C. (Ed.). (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13). Amsterdam: John Benjamins.
- Segalowitz, N. y Freed, B.A. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199.
- Shiri, S. (2015). The homestay in intensive language study abroad: Social networks, language socialization, and developing intercultural competence. *Foreign Language Annals*, 48(1), 5-25.
- Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development. *The Modern Language Journal*, 97(4), 930-946.
- Stansfield, C. (1996). *Test development handbook: Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- Stewart, J.A. (2010). Using e-Journals to Assess Students' Language Awareness and Social Identity During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 43(1), 138-159.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J. y Paige, R.M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75..



**La novela en un aula de español como lengua extranjera.
Didáctica: «Crónica de una muerte anunciada» de Gabriel García
Márquez**

INGRID ABISAMBRA

Escritora de literatura juvenil, ha publicado un libro con Alfaguara Colombia en el 2015 (La Dimensión del Olvido). Máster en español por la Universidad Estatal de Georgia (EE.UU.) donde también trabajó como docente de español como lengua extranjera. Actualmente se encuentra realizando estudios de doctorado en Lingüística Hispánica en la Universidad de Georgia (EE.UU.), y continúa con la docencia.

VICTORIA RODRIGO

Profesora de Lingüística Aplicada y Adquisición de Lenguas en la Universidad Estatal de Georgia (EE.UU.). También ejerce como formadora de profesores, tanto en Estados Unidos como en España, donde colabora con el Instituto Cervantes y la Universidad de Granada. Su área de investigación es la lectura y audición como medios para acelerar la adquisición del español, junto con la didáctica y diseño de actividades.

Resumen (español)

En el ámbito de la enseñanza comunicativa, nos encontramos con el desarrollo de las cuatro destrezas de la comunicación: escuchar, escribir, leer y hablar. La literatura nunca se ha visto como una herramienta integradora de estas destrezas, aunque en la actualidad ya hay varios intentos de darle la importancia que se merece. En este artículo veremos cómo la literatura, dentro de su carácter creativo y original, puede ser una herramienta útil y apta para ser usada en clase de lengua. Los profesores de ELE, en su papel de guías en el proceso de lectura, pueden extraer de la literatura diferentes competencias lingüísticas y culturales, además del placer de la lectura, que beneficiará al estudiante tanto en su vida académica, como profesional y social.

Abstract (English)

Within the communicative approach in teaching, we have the development of the four communicative skills of language: listening, writing, reading and speaking. Literature has never been seen as an integrating tool of these skills, however, recently there have been several attempts to give it the importance it deserves. In this article we will see how literature, as language's most creative and original expression, can be a legitimate and useful tool in a foreign language classroom. Teachers of Spanish as a second language, in their role as guides in the reading process, can extract from literature different linguistic and cultural skills, as well as reading for pleasure, that will benefit students, not only in their academic life, but also at a professional and social level.

Palabras clave

Actividades didácticas, comprensión lectora, literatura, interculturalidad

Keywords

Learning activities, reading comprehension, literature, interculturality

Artículo

1. Introducción

En este artículo vamos a revisar cómo podemos utilizar la literatura en clase de ELE como última etapa del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, con particular enfoque en la novela. Aunque la literatura se enseña como parte del desarrollo de la habilidad lectora, nosotros ampliamos esta visión de tal manera que la literatura es considerada una expresión artística de una cultura, por lo tanto, veremos cómo su enseñanza abarca más allá de una lectura, e incluye variables culturales que llevan al estudiante de lengua a verse envuelto en el contexto cultural de la lengua meta.

Aunque hoy en día tenemos un enfoque comunicativo en la enseñanza de una L2, las novelas se siguen viendo como un lenguaje sofisticado, con estructuras complejas y, en muchas ocasiones, una literatura demasiado avanzada para los estudiantes de ELE. Además, los manuales didácticos siguen si tener un componente fuerte de lectura.

Empezaremos haciendo una revisión de diferentes aspectos teóricos del uso del texto literario en clase, incluyendo la justificación de su uso, así como su tratamiento en una clase de ELE. Al final, presentaremos una propuesta didáctica completa para un curso de ELE avanzado, usando la obra *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez (1981).

2. Justificación del uso del texto literario en clase

Actualmente, nos encontramos con argumentos a favor y en contra del uso de la literatura en clase. La reticencia sobre su inclusión se deriva en gran parte de los siguientes factores (McKay, 1982):

- 1) La noción de que la literatura es demasiado compleja para poder usarse como plataforma de enseñanza de la gramática de una lengua.
- 2) La literatura no ayudará al estudiante a obtener sus objetivos profesionales y/o académicos.
- 3) Puede reflejar aspectos culturales demasiado regionales o específicos para poder ser conceptualmente entendidos por los estudiantes.

Sell (2005) dice que algunos profesores no consideran la literatura como un ejemplo de *vida real*, que la literatura es un concepto abstracto y remoto para los estudiantes, tanto desde el punto de vista histórico, como del geográfico, del social, del cultural o del lingüístico. Asimismo, Sell menciona que hasta recientemente, críticos de la literatura la veían como un arte en vía de extinción debido a la saliente influencia de la era digital; sin embargo, Sell argumenta que es posible que los libros digitales replacen aquellos impresos en papel, pero es un cambio de formato, más que una muerte del texto en sí.

Desde el punto de vista del estudiante, Biedma Torrecillas (2007) señala las dificultades con las cuales el estudiante se puede encontrar. Estas variables son: el uso de estrategias inadecuadas (por ejemplo, el intentar conocer el significado de cada palabra en vez del significado general); el hacer interpretaciones personales; la motivación (aquí se incluyen elementos como la falta de seguridad, la falta de interés, etc.); el desconocimiento del entorno cultural del texto; la falta de apreciación por los

factores concernientes con el mismo autor (por ejemplo, el movimiento al cual pertenece, su estilo, etc.), y la comprensión (la falta de entendimiento, el desconocimiento del vocabulario, etc.). Sin embargo, ella argumenta en su estudio que el papel del profesor es precisamente el de evitar que el estudiante se sienta confundido ante la tarea de leer un texto literario, y añade que debe adelantarse y prevenir dichas dificultades.

En cuanto a sus defensores, Albaladejo (2007) nos da las siguientes razones al hablarnos de lo imprescindible del texto literario en clase:

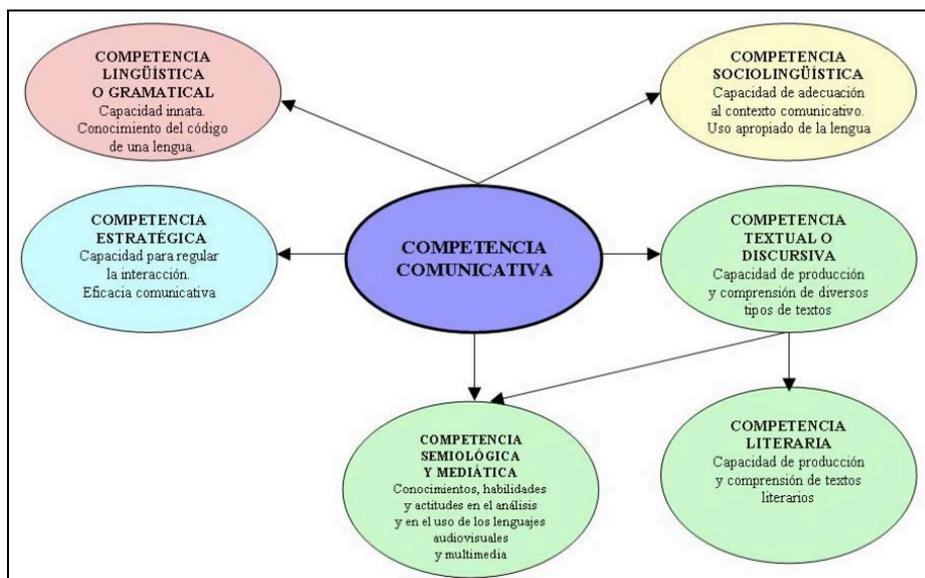
- 1) Carácter universal de los temas literarios: temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc. Esto tiene implicaciones culturales, ya que estos temas no son enfrentados de igual manera en todas partes, lo cual puede tratarse con actividades de pre-lectura.
- 2) La literatura es material auténtico: el propósito de la lectura es su disfrute y para ello los textos auténticos aportan la mayor satisfacción. Por su complejidad lingüística, también tenemos que proponer actividades adecuadas.
- 3) Valor cultural de la literatura: a través de la literatura se transmite a los estudiantes “los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta” (2007:7).
- 4) Riqueza lingüística que aportan los textos literarios: este tipo de *input* tiene “estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que no encontramos en la lengua oral” (2007:83).
- 5) Poder potenciador de la literatura para involucrar personalmente al lector.

En el tema de la *autenticidad*, Albaladejo nos dice que, si bien el carácter auténtico de un texto puede conllevar una mayor dificultad lingüística que puede llegar a considerarse un obstáculo en clase, también podemos interpretarlo de una manera diferente y presentar la literatura como una muestra auténtica de “diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural. Por otra parte, la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas” (2007:6).

En cuanto a la comunicación como objetivo de aprendizaje de una L2, no es suficiente conocer una lengua y su sistema lingüístico, también hay que saber utilizarla en su contexto social. Enseñar y aprender los conceptos gramaticales no garantiza una comunicación eficiente ni coherente, debemos también desarrollar nuestra capacidad comunicativa a través de las destrezas expresivas y comprensivas. Lomas (2006) nos habla de unas sub-competencias comunicativas existentes:

- 1) La competencia lingüística o gramatical
- 2) La competencia sociolingüística
- 3) La competencia discursiva o textual
- 4) La competencia estratégica

A esta lista Lomas añade dos más: “la competencia literaria (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria) y la competencia semiológica o mediática (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos iconoverbales de los medios de comunicación de masa de Internet”. Este modelo lo vemos mejor reflejado en el siguiente recuadro (Lomas, 2006:27).



La adición de la competencia literaria es significativa porque demuestra el importante papel que juega la literatura en el contexto comunicativo de la enseñanza actual, un modelo que no incluye destrezas aisladas, sino que las ve como un conjunto de conocimientos y de habilidades que se van aprendiendo tanto en clase como en situaciones cotidianas y sociales interactivas. Estos conocimientos y habilidades sociales incluyen los conocimientos literarios y lo que se pretende es integrar estas competencias como en un continuum, en donde el aprendizaje lingüístico interrelaciona todas las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) a través de diferentes actividades integradoras (Sáez, 2010), una de las cuales es la literatura.

Biedma Torrecillas (2007), al hablar de la competencia comunicativa, añade una sub-categoría más: la competencia intercultural. Este es uno de los aspectos más importantes de la literatura en clase: su capacidad de transmitir cultura. Es este conocimiento cultural el que nos permite utilizar el lenguaje que hemos aprendido de una manera más coherente. Biedma Torrecillas explica que, en el momento en que ocurre la comunicación, “hay que considerar varios aspectos tan elementales como: si una estructura es formalmente posible en una lengua, si es factible, si una frase o expresión es adecuada en el momento en que se produce o si la frase se usa realmente o no (un enunciado puede ser gramaticalmente correcto, factible y apropiado pero no se usa, por ejemplo: “¡Albricias! Me he pillado el dedo” (Biedma Torrecillas, 2007:242). Ahondaremos más en el aspecto cultural en el apartado “Literatura y cultura”.

Los defensores de la literatura en clase de L2 también hablan del factor afectivo (Albaladejo, 2007; McKay, 1982; Agustín Llach, 2007; Day y Bamford, 1998). Una actitud positiva hacia la lectura de textos literarios influye en la motivación del estudiante, y esta a su vez influye en su capacidad lectora, la cual puede llegar a afectar positivamente los objetivos profesionales y académicos del estudiante (McKay, 1982). Algunos investigadores consideran que la literatura motiva al estudiante más de lo que puede llegar a hacerlo un input artificial en un aula (Duff y Maley, citados en Sell, 2005:87), aunque se ha constatado que la lectura simplificada, a través de lecturas graduadas, también pueden motivar si el aprendiz tiene una experiencia positiva al leerla (Liburd y Rodrigo, 2012).

Por último, no debemos olvidar que la literatura se considera como un excelente mecanismo para mejorar la competencia lectora en sí. McKay (1982) nos dice que es precisamente esta capacidad la que hace de la literatura un instrumento que contribuye a los objetivos académicos y/o profesionales del estudiante. Chaves Tesser y Reseigh

Long (2000) argumentan que esta capacidad lectora se verá afectada por la motivación que tenga el estudiante, por sus experiencias previas y por su desempeño en las actividades realizadas en clase. Dentro de las experiencias previas, podemos incluir la actitud que tenga el estudiante hacia la lectura en su L1. Según Rodrigo (2013:154), se ha demostrado que “*aquellos que leen más, leen mejor*” y que por lo tanto la lectura es un instrumento valioso para mejorar dicha competencia.

3. Literatura y cultura

En primer lugar debemos preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de *cultura*. Con este fin, Biedma Torrecillas (2007:252) propone unos puntos sobre los cuales reflexionar a la hora de abordar un texto en clase y explotarlo desde el punto de vista cultural:

- 1) Objetos o productos que existen en una sociedad y no en otra.
- 2) Refranes, expresiones, frases hechas... que implican alguna connotación cultural.
- 3) Estructura social, roles y relaciones personales.
- 4) Costumbres, rituales, tradiciones, fiestas...
- 5) Creencias, supersticiones y valores morales.
- 6) Perspectiva política, histórica y económica.
- 7) Referencias a instituciones (de cualquier tipo).
- 8) Tabúes e ideas no expresadas directamente.
- 9) Significados metafóricos y connotativos.
- 10) Humor.
- 11) Nivel de representatividad cultural del texto (se refiere a la sociedad, o se refiere solo a un grupo o es absolutamente individual).
- 12) Género: qué nivel de representación cultural de un determinado momento transmite el texto.
- 13) El estatus de la lengua escrita en las diferentes culturas se expresa de manera distinta.

Es decir, que podemos entender por *cultura* todas aquellas manifestaciones de un pueblo (incluyendo sus expresiones artísticas, sus estructuras sociales, sus creencias religiosas, su humor, etc.), y en donde el autor de un texto literario interpreta estas manifestaciones de una manera personal.

Con lo anterior en mente, podemos decir que la literatura le ofrece al estudiante la posibilidad de adentrarse en una cultura diferente a la suya, la cultura del país del cual están aprendiendo su idioma (Lazar, 1993). Esto también puede ocurrir con otros textos como las revistas, los periódicos, los boletines, etc., pero de una manera diferente. Aunque es verdad que algunas novelas pueden ser regionales y presentar elementos dialectales, esto también es una fuente de enriquecimiento para el estudiante. Según Estévez (citado en López Prats, 2009:60): “*el alumno que aprende el español como L2 conocerá los diferentes grupos sociales o las diversas variaciones regionales que componen nuestra cultura*”. De esta manera, la literatura es un canal ideal para desarrollar la conciencia del lenguaje en uso y promover una mayor tolerancia hacia las culturas que son diferentes de las del estudiante e incluso del profesor (McKay, 1982).

Para Parkinson y Thomas (citados en Sell, 2005:87), el acercamiento cultural es el primero de los diez beneficios que ofrece la literatura: “*Cultural enrichment: Reading literature promotes cultural understanding and awareness*”. Sell pasa a preguntarse cuál cultura es la que debe enseñarse (dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua) y concluye que se deben incorporar todas las variedades, incluyendo aquellas de las antiguas colonias británicas que usan el inglés como primera o segunda lengua. Pensamos que esta conclusión se puede transferir fácilmente a la enseñanza del español

como L2 y que son las culturas de todos los países de habla hispana las que deben ser presentadas en clase. Según Sitman y Lerner (1994), el español latinoamericano está apareciendo cada vez más en textos académicos y manuales de estudio en clase ELE. Nos dan dos ejemplos de estos textos: *Intercambio 1 y 2* y *Ven 1, 2 y 3*. El mundo latinoamericano está compuesto por una gran variedad de dialectos y subculturas, por lo que:

La literatura como recurso se vuelve todavía más útil pues, dadas las circunstancias, el profesor de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de “embajador” del mundo hispanoamericano en general (Sitman y Lerner, 1994:228).

Gómez y Rodríguez (1997) sostienen que no se deben presentar las variedades del español desde un punto de vista inferior o superior, sino presentar las características de cada cual, como variaciones igualmente válidas:

Al hablar de español de América y de español de España, estamos reconociendo que existe diferencia entre ambas variedades del español estándar. Esta distinción tiene como función identificar ambas variedades, es decir, reconocer la diversidad de matices, pero no el establecer una categorización o tipificación que signifique otorgar un status de superioridad de una variedad respecto a la otra, tentación en la que muchos caen, pecando de “puristas”, y que no es más que una actitud etnocentrista a nivel lingüístico que proviene, sin embargo, de un nivel mayor, que involucra distintas esferas (1997:409).

4. Cómo tratar una novela en clase

Cuando seleccionemos textos, podremos escoger de una gran variedad de temas, estilos, dialectos y variedades regionales. Así, el estudiante se ve expuesto a distintos registros y particularidades idiosincráticas que mezclan lo hispano con lo indígena. De esta manera, argumentan Sitman y Lerner, el docente podrá contribuir a la disipación del concepto de homogeneidad del mundo hispanohablante.

Una consecuencia positiva del uso de la literatura en clase con fines culturales, y de la lectura en general, es que puede estimular la imaginación y creatividad del estudiante, motivándolo incluso a crear sus propios textos (Sitman y Lerner 1994, Abisambra y Ugarte 2015, Rodrigo 2015).

Reconocer el valor cultural de la literatura nos permite verla como una manera de representar el mundo hispanohablante en la clase de ELE con todas sus variedades, para que el estudiante tenga un modelo del lenguaje que sea tanto eficiente como coherente, que le pueda servir para manejarse en un entorno social de manera adecuada y que le desarrolle tolerancia hacia las diferencias. En definitiva, la literatura ofrece los recursos que le permitirá al alumno integrarse en la cultura del país de la lengua que se estudia, ya sea con fines turísticos, académicos, sociales u otros.

Las posibles dificultades que presenta una novela, como su extensión y su complejidad lingüística, se controlan de dos maneras: primero, a través de la elección adecuada del texto y segundo, del tipo de actividades que se realizan con dicho texto.

4.1 Selección del texto

Aquí el profesor de lengua se encuentra con un dilema: ¿qué criterios utilizar?. La selección de un texto va a depender de varios factores, tales como el objetivo de la

lectura, el tipo de alumnado y su nivel de dominio en L2. Profesores de lengua e investigadores han propuesto una serie de recomendaciones para la selección de un texto. Por ejemplo, Porter Ladousse (2001:32) nos ofrece los siguientes criterios: primero, no hay que preocuparse por el texto en sí en cuanto al tipo de literatura, lo principal es la experiencia que se puede extraer de ese texto. Segundo, se debe uno asegurar de que el texto le sea relevante al estudiante y, por último, el texto debe poder ofrecer posibilidades metodológicas efectivas para su uso en clase. Porter Ladousse añade: *“There must be room first for recognition, something relevant to the learners’ own experience, then for response which is personal and individual, and thirdly for reaction, often by writing their own pieces, or by discussing or transforming the text”*. La reacción al texto que menciona Porter Ladousse es de especial importancia porque es aquí donde vemos la integración de otras destrezas que ofrece la literatura.

Moyano López (2008) considera que la elección del texto es uno de los mayores problemas al cual se enfrentan los docentes. Esto se debe, en primer lugar, a la gran cantidad de material disponible, el cual hay que aprender a usarlo y adaptarlo para la clase, así como el tiempo que conlleva el diseño de las actividades. Acquaroni (2007:75-80) presenta los siguientes criterios para la selección de material:

- 1) Criterios pedagógicos: utilizar materiales auténticos y guiarnos por el interés de los alumnos. Para ello, el docente puede empezar una clase usando cuestionarios sobre los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes. McKay (1982) también comenta la importancia de que el estudiante se sienta identificado con el tema del cual trata el texto.
- 2) Criterios lingüísticos: estos criterios se refieren a la selección de textos para trabajar un aspecto formal, funcional o sociocultural.
- 3) Criterios didácticos: Acquaroni se refiere a aquellos criterios que nos ayudan a explotar el texto en clase. Se habla de procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos. Para explotar este criterio, hay que tener en cuenta la extensión del texto: los que sean más breves se pueden trabajar mejor (poemas, fragmentos de novela, un acto de una obra de teatro, etc.). El docente también puede elegir actividades que se puedan trabajar fuera de clase.
- 4) Criterios temáticos: con este criterio Acquaroni incluye la cultura en la elección del texto. Menciona que se pueden escoger textos que reflejen un determinado aspecto sociocultural y recomienda la elección de textos contemporáneos sobre los clásicos, para poder llevar a cabo actividades interculturales. Sin embargo, no descarta el seleccionar textos que hagan referencia a importantes hechos históricos.
- 5) Otros criterios: aquí Acquaroni incluye criterios como la selección de obras de referencia obligada, gustos del profesor y tipo del curso.

Frantzen (2002) analiza la selección de textos por nivel, aunque en ocasiones no es la selección del texto en sí lo que va a determinar el nivel de dificultad en una clase, sino las actividades que se hagan con él. Para los niveles iniciales, Frantzen argumenta que las investigaciones han demostrado que la literatura auténtica, además de su reconocido valor de *input auténtico*, puede servir como un tipo de contexto significativo en el cual poder practicar y presentar estructuras y vocabulario. Para niveles intermedios, Frantzen subraya la habilidad que tiene la literatura para captar el interés de los estudiantes por entender estructuras narrativas, así como características lingüísticas. Para clases de gramática avanzada y de composición, Frantzen demuestra cómo los profesores pueden enriquecer las clases usando textos literarios con temas de interés para los estudiantes, que puedan ser usados tanto para discusiones en clase como para actividades de escritura.

Otro factor a tener en cuenta al seleccionar un texto es su legibilidad o nivel de dificultad que viene dado por variables formales como el nivel de sofisticación de un texto, su complejidad sintáctica, léxica y su cohesión. Crossley, Yang y McNamara (2014) identifican también las siguientes como variables importantes a considerar: competencia lingüística, competencia lectora y conocimiento del mundo. Esta última variable, que incluye el conocimiento cultural, es de gran importancia cuando se asigna un texto a un estudiante, puesto que determina si el lector tendrá que utilizar su capacidad de inferir para ayudar a la comprensión del texto.

En general, existe consenso entre los pedagogos y estudiosos del tema en que, sea cual sea el texto que elijamos, debe ser significativo para el estudiante, motivador y atrayente; ha de integrar varias destrezas; y tiene que ofrecer varias maneras de ser explotado. Desde el punto de vista lingüístico, el *input* debe de ser comprensible y contener el $i + 1$ (que está un poco más allá del nivel del alumno) si el propósito es que se adquiera lengua (Krashen, 1982). Aquí se incluyen tanto el léxico como las estructuras sintácticas.

4.2. El papel del profesor

Una vez escogido el texto, el papel del profesor es el de guía y apoyo. La clase no se centra en el profesor y sus interpretaciones del texto, sino que son los estudiantes los que desarrollan su propia perspectiva. Para esto, el profesor debe aportar estrategias de lectura, actividades interactivas, tareas interpretativas, entre otras. Cuando el profesor se convierte en guía, los estudiantes, a través de sus propias discusiones, logran llegar a una interpretación y entendimiento del texto, y al mismo tiempo, logran aportar una retroalimentación adecuada. Lo que es de carácter fundamental es el enganche o vínculo que se crea entre el lector y el texto.

| López Prats (2009) habla del papel del profesor, argumentando que el mayor logro es aquel de fomentar la autonomía del estudiante. Menciona a los autores de *Profesor en acción*, quienes argumentan que para potenciar dicha autonomía, el estudiante debe ser independiente, asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje, intercambiar sus experiencias, participar en las actividades, desarrollar la toma de conciencia idiomática y desarrollar la capacidad de evaluar procesos lingüísticos. Es la labor del docente, a través de las distintas actividades, desarrollar la autonomía en el alumno durante todo el proceso de aprendizaje.

Collie y Slater enumeran en su libro *Literature in the Language Classroom* (1987:8-10), los objetivos que deben tener los profesores en sus clases al desarrollar las diferentes actividades:

- 1) Mantener el interés y la participación, usando una variedad de actividades centradas en el estudiante.
- 2) Suplementar la página impresa: se refieren a integrar lenguaje y literatura a través de actividades que promuevan la integración de varias destrezas.
- 3) Aprovechar el conocimiento y las experiencias del grupo: Collie y Slater dicen que las actividades de pareja o de grupo ayudan a incrementar la confianza en sí mismos de los estudiantes con la lengua en estudio y a personalizar su contacto con ella.
- 4) Ayudar a los estudiantes a explorar sus propias respuestas a la literatura: estas actividades tienen como objetivo ayudar al estudiante a adquirir confianza en sí mismo y a aprender a expresar y a valorar sus reacciones y respuestas. Esto ayuda a desarrollar la autonomía, es decir, a que el estudiante se sienta más independiente y se interese en sus perspectivas, así como en aquellas de los demás.
- 5) Integrar lengua y literatura: el objetivo principal del sistema que presentan Collie y Slater es el de conseguir que el estudiante se beneficie de los textos literarios desde el

punto de vista comunicativo. Las actividades que diseñe el docente deben conseguir que el estudiante mejore sus destrezas lingüísticas.

Como lo expresa Moyano López (2008), para que al docente se le facilite su trabajo, debe tener en cuenta los intereses de los alumnos y recordar que sus necesidades no suelen cambiar demasiado, por lo tanto el trabajo del docente se simplifica con cada clase, ya que puede aprovechar las mismas actividades, a veces solo con mínimos ajustes.

4.3. Tipos de actividades

Según Moyano López (2008:86): “la dificultad no radica en el texto sino en la actividad”; por lo tanto, casi cualquier texto puede ser utilizado para diferentes niveles adaptando las actividades de manera acorde. Hay un sinnúmero de actividades que el docente puede diseñar para estimular la lectura en clase y existen varios recursos, incluyendo los digitales (por ejemplo *todoele.net*), a los cuales el docente puede recurrir para obtener ideas. Collie y Slater, en su libro *Literature in the Language Classroom* (1987), ofrecen una gran cantidad de actividades con aplicaciones detalladas. En general, estas se centran en las siguientes tres etapas:

- 1) *Actividades de pre-lectura*: En esta primera fase se contextualiza el texto para que el alumno se familiarice con él. El objetivo es el de motivar al alumno a la lectura despertando su interés y curiosidad y, muy importante, activar sus esquemas. Las actividades que se proponen en esta fase son, por ejemplo, el uso de la portada y el título del libro para anticipar el tema y activar conocimientos previos, o presentación de información cultural relevante y vocabulario necesario para la lectura.
- 2) *Actividades durante la lectura*: Son actividades que se pueden utilizar en cualquier momento durante la lectura del texto. Si el texto es largo, como en el caso de una novela, el docente deberá dividir el texto en secciones. Es aquí cuando es más eficiente una mezcla de lectura en casa y actividades en clase. La lectura en casa se puede realizar con cuestionarios, para verificar la comprensión del texto, o haciendo resúmenes, para mantener una visión clara del texto en general.
- 3) *Actividades de post-lectura*: Esta es una fase de recapitulación, de expresión oral y escrita, de consolidación y de ampliación. Las actividades de la sección anterior pueden ser utilizadas también durante esta fase. Se pueden hacer actividades para estimular el debate, por ejemplo, se busca que el estudiante dé su opinión acerca de diferentes temas, extraídos de la lectura. Esto se puede hacer en pequeños grupos en clase. Igualmente, se pueden hacer adaptaciones para otras audiencias, por ejemplo para los niños o una adaptación teatral.

4.4. El uso del diccionario

Durante la lectura de una novela, la falta de vocabulario puede ser fuente de frustración para el estudiante (Grabe, 2008; Anderson, 2008). Esto causa que los estudiantes acudan al diccionario permanentemente, e intenten entender cada palabra escrita, interrumpiendo el flujo normal de la lectura. Por esta razón, el uso eficiente del diccionario se considera como uno de los objetivos principales para una clase de lectura de L2 y debe ser parte del aprendizaje de las estrategias de lectura (Chaves Tesser y Reseigh Long, 2000; Anderson, 2008).

Dependiendo de la modalidad de lectura, extensiva o intensiva, así será la frecuencia óptima de uso del diccionario. Durante la lectura extensiva el uso del diccionario puede ser una obstrucción más que una ayuda, por lo que se recomienda no utilizarlo mientras se está leyendo. Recordemos que en la lectura extensiva se permite no entender cada palabra. Sin embargo, de haber demasiadas palabras desconocidas, se

recomienda cambiar de texto (Rodrigo, 2013). Cuando se practica la lectura intensiva, el uso del diccionario no solo está permitido (Agustín Llach, 2007; Moyano López, 2008), sino que es aconsejable y su uso correcto es una estrategia más de lectura.

5. Didáctica: *Crónica de una muerte anunciada*

En los apéndices presentaremos una guía didáctica de lectura para la clase de ELE. Aunque no es difícil encontrar en Internet diferentes recursos y blogs con actividades que se basan en esta obra, nuestra propuesta se destaca por los siguientes dos factores: en primer lugar, las actividades tienen un enfoque que abarcan las cuatro destrezas comunicativas para un desarrollo lingüístico completo, pero, además, contienen una alta integración cultural; en segundo lugar, desarrollamos las actividades de tal manera que cualquier profesor de lengua puede inmediatamente usarlas e integrarlas en un curso de ELE definido y estructurado por sesiones. Los apéndices están diseñados de tal manera que el docente pueda simplemente fotocopiar algunas de las actividades que presentamos. De la misma manera, la implementación de la novela en la clase de lengua también es posible hacerla extrayendo fragmentos del libro y trabajando únicamente las correspondientes secciones.

Aunque nosotros hemos diseñado las actividades con un enfoque metodológico centrado en el desarrollo de las destrezas comunicativas, donde el uso de la literatura se concibe como herramienta para adquirir lengua, las actividades que aquí presentamos también se pueden utilizar dentro de un curso de iniciación a la literatura.

La presente propuesta se basa en “*Crónica de una muerte anunciada*”, de Gabriel García Márquez (1981), por los siguientes motivos:

- 1) Es representativa de la novela hispanoamericana del siglo XX.
- 2) Es representativa del boom de la novela de la época y del realismo mágico, estilo de alto reconocimiento literario.
- 3) Gabriel García Márquez es un autor importante de habla hispana, ganador del Premio Nobel.
- 4) La trama de la novela tiene un estilo periodístico/detectivesco que puede motivar al lector e incentivar a la lectura. La obra se basa en un suceso real ocurrido en 1951. García Márquez utiliza ese estilo para narrar los acontecimientos, los cuales giran alrededor de un asesinato del cual todo un pueblo se enteró que sucedería, pero nadie lo impidió.
- 5) La novela se presta para una explotación cultural en clase, puesto que representa a través de su lenguaje, de sus coloquialismos y de sus personajes a una región muy característica de Colombia: la Costa Atlántica. Se utiliza una versión original y auténtica, no adaptada ni simplificada, para que sea altamente representativa de la lengua a tratar.
- 6) La novela es relativamente corta (137 páginas), pudiéndose trabajar ampliamente dentro de un programa de clase. Su lenguaje no es rebuscado, comparado con otros textos auténticos, aunque sí presenta varios regionalismos que pueden ser trabajados en clase.
- 7) Ofrece la posibilidad de ver una adaptación en película, que igualmente puede motivar al estudiante a leer la novela¹.

El objetivo de las actividades que se harán en clase es el de fomentar la cooperación y crear un ambiente positivo en el aula en donde el estudiante se sienta seguro para

¹ Largometraje homónimo dirigido por el director italiano, Francesco Rossi, estrenado en 1989 (duración: 1h 49 min.).

poder compartir sus ideas libremente. De esta manera se incentiva el placer por la lectura.

En cuanto a la estructura del curso, detallamos los siguientes aspectos:

- 1) *Tiempo*: la lectura y sus correspondientes actividades se realizarán en un total de siete sesiones, correspondiendo con las cinco partes en las cuales está estructurado el libro, más una sesión de pre-lectura y otra de post-lectura. Cada sesión es de hora y cuarto de clase, además del tiempo de lectura en casa. También es posible alargar su número dependiendo de las características propias del curso en que se realicen.
- 2) *Tratamiento*: la lectura en casa es extensiva, y por esta razón se recomienda no hacer uso del diccionario durante el tiempo de lectura, aunque sí pueden usarlo una vez que hayan leído, si lo consideran oportuno. El tratamiento en clase es intensivo y se permite el uso del diccionario.
- 3) *Materiales y recursos*: libro, fotocopias, Internet, película en DVD. Se incentiva el uso de la tecnología.
- 4) *Nivel*: los estudiantes son adultos. Las actividades que se presentan son a partir del nivel B1. Hemos optado por el nivel B del MCER porque es un nivel intermedio donde el alumno ya tiene un manejo de la lengua pero necesita ampliar su léxico y estructuras. Consideramos que este libro, aunque sea material auténtico y literario, brinda la posibilidad de que el alumno de nivel B pueda comprenderlo, disfrutarlo y, a la vez, seguir trabajando en sus habilidades lingüísticas puliendo su léxico y la sintaxis.
- 5) *Actividades*: se realizarán ya sea de manera individual, en parejas, en grupos o como clase y se dividen en las tres etapas que vimos anteriormente (pre-lectura; durante la lectura y post-lectura). También es posible utilizar estas actividades en diferentes momentos; por ejemplo, la presentación del vocabulario es una actividad que se puede introducir antes o durante la lectura, así como algunas actividades programada para durante la lectura se pueden realizar al final.
- 6) *Evaluación*: la evaluación es continua porque está integrada al proceso de lectura. Se parte estableciendo los objetivos de la clase y la metodología debe ser flexible para adaptarse al nivel de los alumnos, a sus capacidades y a su ritmo de trabajo. El docente debe dejarle claro al alumno desde el principio cómo se le evaluará, y el docente también debe evaluarse a sí mismo al final del proceso (López Prats, 2009). En este artículo no se desarrollarán las pautas de evaluación.
- 7) *Soporte*: Cada estudiante puede escoger libremente entre el libro impreso o la versión Kindle.

SINOPSIS: La obra fue publicada en 1981, simultáneamente en España, Argentina, México y Colombia, con una tirada de un millón de ejemplares. Se basa en un suceso real, ocurrido en La Mojana (Colombia): el asesinato de Cayetano Gentile en 1951, cometido por los hermanos Chica. La novela trata entonces de un joven, Santiago Nasar, de origen árabe, a quien todo el pueblo sabe que lo van matar, menos él. Cuando Bayardo San Román se casa con Ángela Vicario, descubre en su noche de bodas que su novia no es virgen y la devuelve a su madre. Ángela acusa a Santiago de su deshonor y sus hermanos salen en su busca para vengar el agravio. Los hermanos se aseguran de que todo el pueblo se entere de sus intenciones, ya que en realidad no quieren cometer el crimen, pero nadie lo impide.

En la vida real, los hermanos Víctor y Joaquín fueron aprehendidos y pasaron varios años en prisión. En la renombrada revista colombiana *Semana*, se publicó en el

año 2013 un artículo en donde el verdadero Bayardo San Román (Miguel Reyes) cuenta su historia².

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA (Apéndice 1)

El primer día lo vamos a utilizar para presentar la novela; los alumnos no tendrán que leer nada para esta primera clase. Estas actividades tienen como objetivo activar esquemas, despertar el interés y la curiosidad, enseñar vocabulario para resolver algunas posibles dificultades léxicas (ej.: la palabra *crónica*), extraer sentimientos y pensamientos y trabajar aspectos culturales. El docente puede seleccionar aquellas que más se ajusten a sus objetivos y alumnado, cambiando los tiempos propuestos.

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA (Apéndice 2)

En estas actividades nos enfocamos en mantener el interés, confirmar comprensión y mantener una visión global. Presentamos actividades correspondientes a los cinco capítulos de la novela. El docente podrá ajustar las actividades dependiendo de sus necesidades y de los tiempos que tenga a disposición.

Para estas sesiones, los estudiantes tendrán que haber leído el capítulo correspondiente, y haber hecho un resumen utilizando las diferentes opciones que ofrecemos en los apéndices.

Las actividades de esta sección durante la lectura pueden tener un carácter cultural o lingüístico, o una combinación de ambos objetivos. El docente tiene la oportunidad de integrar las diferentes destrezas comunicativas.

ACTIVIDADES DE POST-LECTURA (Apéndice 3)

En la última sesión, el estudiante ya ha leído y revisado toda la novela. En las actividades que presentamos para esta sección se explotan puntos cruciales, se fomenta el pensamiento crítico y la creatividad y se busca una mayor incorporación de las destrezas auditiva y de escritura.

Aquí tenemos la oportunidad de hacer análisis comparativos de diversos géneros, por ejemplo, presentamos actividades donde el estudiante comparará la novela con la película o con artículos de revistas o periódicos en donde se habla de los hechos reales que inspiraron la novela.

En el Apéndice 4 el docente encontrará algunas guías o respuestas de las actividades que lo requieran.

6. Conclusiones

En este artículo se pretendía demostrar que la novela, como una de las manifestaciones de la lengua, tiene un lugar legítimo en la enseñanza del español como lengua extranjera, y que las dificultades léxicas que pueda presentar, no son causa suficiente para dejarla de lado. Estas dificultades pueden trabajarse de diferentes maneras, empezando por la adecuada selección de los textos, el papel del profesor como guía en clase y del diseño de actividades.

Como hemos visto, uno de los problemas principales con los cuales se encuentran los estudiantes a la hora de enfrentarse a un texto literario es el vocabulario. Sin embargo, la investigación ha demostrado que una lectura extensiva en casa, en donde el vocabulario se aprende de manera incidental, combinado con un tratamiento intensivo en clase, produce los mejores resultados (Grabe 2008).

² Ver enlace: <http://www.semana.com/gente/articulo/la-verdadera-historia/88772-3>

Las actividades que se diseñen deben tener un carácter comunicativo, que acentúe la interactividad entre el texto, el lector, el autor y el profesor. Además, deben contribuir al desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua y del acercamiento cultural del alumno con la sociedad representante de la lengua meta. Así mismo, hemos visto cómo a través de la literatura el estudiante aprende a pensar críticamente, a extrapolar y a inferir. Las actividades en los apéndices están diseñadas para promover debates, explorar la interculturalidad, fomentar la interacción del estudiante con el texto, además de aquellas de naturaleza lingüísticas.

Aunque gran parte de la comprensión de un texto dependerá del conocimiento previo que traiga el alumno a clase, así como de su motivación, el profesor tiene a su disposición herramientas que ayudan al estudiante a desarrollar estrategias de lectura que le sirvan durante el proceso.

Es importante resaltar el factor socio-afectivo que la literatura puede traer a una clase de ELE. No solo el estudiante se verá motivado y obtendrá un sentido de satisfacción al terminar una obra, sino que es muy posible que aumente su placer por la lectura, que sea consciente del enriquecimiento personal que se puede obtener a través de ella y de la posibilidad de descubrir culturas diferentes, sobre todo cuando no se tiene la posibilidad de viajar físicamente.

APÉNDICE 1

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

Actividad 1: Interculturalidad (15 minutos)

El objetivo de esta actividad es trabajar algunos aspectos culturales, en donde los estudiantes podrán comparar autores latinoamericanos con otros de sus países y debatir los diferentes estilos.

Se les presenta a los alumnos un esquema con cinco autores representativos de la literatura hispanoamericana del siglo XX y se les pregunta si conocen a alguno de ellos, si conocen algunas de sus novelas y si han leído alguno de sus libros. Luego se añade al esquema algunos de los títulos más importantes de estos autores. En grupos de tres o cuatro, escogen tres autores más de la literatura universal, incluyendo de su propio país. Se les pide que escojan a su autor favorito entre estos y los hispanoamericanos y que expliquen su decisión a la clase. En el Apéndice 4 el docente podrá ver el recuadro completo con ejemplos de las obras principales de los autores que proponemos.

Actividad 2: Montaje biográfico (20 minutos)

La clase se divide en tres grupos. El profesor entregará a cada grupo diferente material relacionado con la vida del autor. Este material puede incluir fotografías, extractos de entrevistas, dibujos, objetos, fechas. Cada grupo prepara un póster con el material que tiene e intenta reconstruir la vida del autor. Cada grupo aportará información diferente a la clase.

Actividad 3: Predicciones usando el título y la carátula del libro (10 minutos)

El profesor muestra la carátula del libro, proyectando la imagen en una pantalla para mejor visibilidad. El título se mantiene cubierto y se pide a los estudiantes que describan lo que ven. El profesor o los estudiantes pueden ir anotando sus comentarios. El profesor descubre el título y pide a los estudiantes que lo relacionen con la imagen; entonces se les pregunta qué pudo haber sucedido. Las notas se pueden guardar para poder compararlas al final.

Se analiza el título: ¿Por qué lleva ese título? ¿Qué es una *crónica* en el lenguaje periodístico? La novela se titula *crónica* por recoger hechos históricos en el orden en que sucedieron, como lo haría un reporte periodístico (estilo que escogió el autor para escribir la novela), a pesar de que el relato no sigue un orden cronológico.

Actividad 4: Comparar comienzos (25 minutos)

El profesor muestra un corto video de Gabriel García Márquez en clase hablando de *Crónica de una muerte anunciada*³. Se les entrega a los estudiantes el primer párrafo de *Crónica de una muerte anunciada* y de *La metamorfosis* de Kafka. Se les pide que lean en silencio ambos extractos y se comienza un debate del porqué García Márquez comparó ambos comienzos, si están de acuerdo o no. A continuación presentamos estos fragmentos:

Comienzo de *Crónica de una muerte anunciada* (Gabriel García Márquez)

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por

³ Video: <https://www.video> Gabriel García Márquez

completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros», me dijo.

Comienzo de *La Metamorfosis* (Franz Kafka)

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos. «¿Qué me ha ocurrido?», pensó. No era un sueño.

Actividad 5: Lectura en casa con cuestionario (5 minutos)

Se les pide a los estudiantes que lean el primer capítulo en casa. Se les entrega y explica el cuestionario de abajo, que deben completar y traer a la siguiente sesión. El propósito de estos cuestionarios es el de estructurar la lectura en casa e identificar palabras claves de descripción. El vocabulario se puede trabajar de diferentes formas: el alumno extrae las palabras claves o el profesor pone las palabras y sus correspondientes significados para que el estudiante empareje. En el cuestionario que presentamos, el alumno tendrá que encontrar las palabras descriptivas correspondientes a cada sección.

Para la lectura en casa, se les entrega a los estudiantes un esquema con todos los personajes que aparecerán en la novela. El objetivo es el de apoyar la lectura debido al gran número de nombres y personajes que aparecen en la novela. El docente puede introducir aquellos del capítulo 1 como una actividad adicional.

ACTIVIDAD: Interculturalidad

1. Los siguientes son autores representativos de la novela latinoamericana del siglo XX. ¿Has oído hablar de alguno de ellos? ¿Sabrías nombrar una obra representativa para cada cual? ¿Has leído alguna de estas obras?
2. Añade tres autores más, representativos de los países de tu grupo.
3. De todos los autores en la lista, escoge tu preferido y explica tu decisión a la clase.

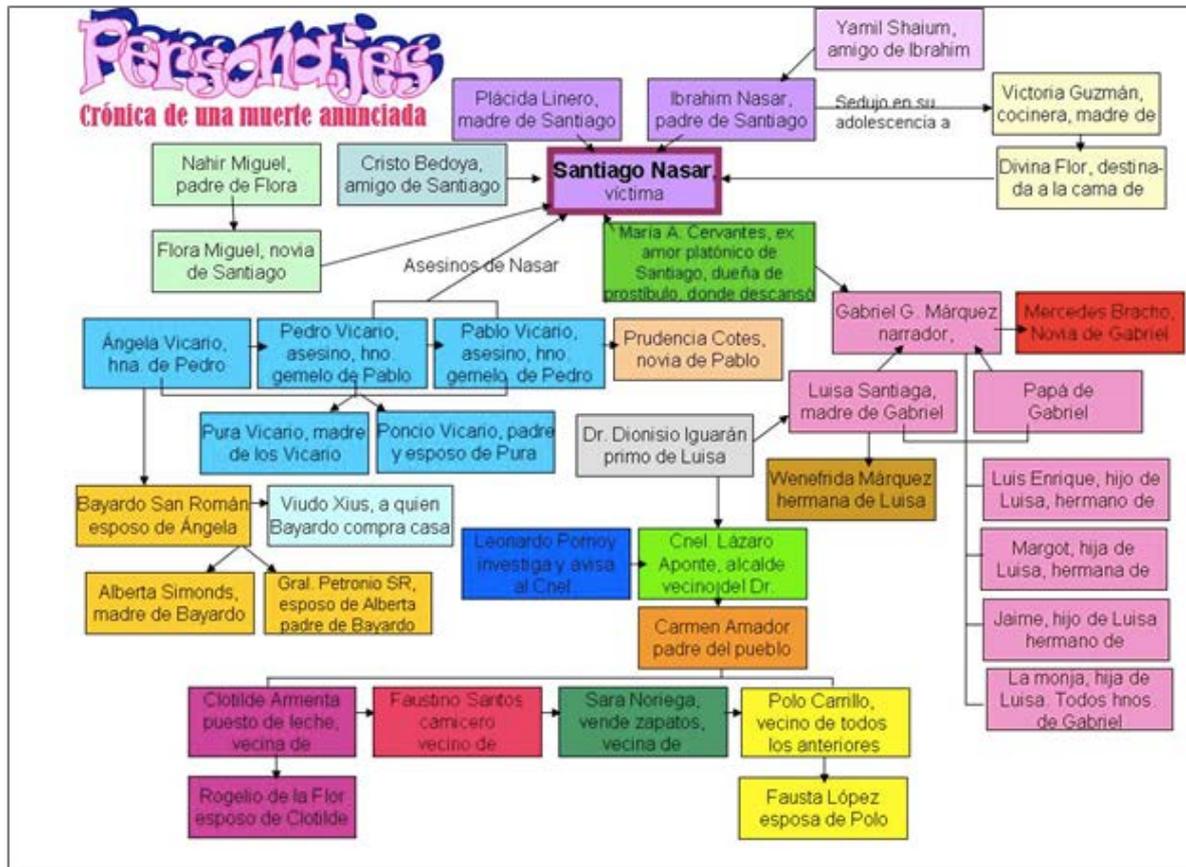
AUTOR	PAÍS	NOVELA REPRESENTATIVA
Laura Esquivel	México	
Mario Vargas Llosa	Perú	
Isabel Allende	Chile	
Manuel Puig	Argentina	
Carlos Fuentes	Panamá	
1.		
2.		
3.		

ACTIVIDAD: Lectura en casa con cuestionario

<p>Lee el primer capítulo de <i>Crónica de una muerte anunciada</i>. Escribe algunas notas en cada sección para compartir en clase acerca de SANTIAGO NASAR. Extrae palabras descriptivas para cada sección.</p>	
Personalidad	
Apariencia	
Actitud hacia las mujeres	
Información acerca de sus padres	

Esquema de los personajes de *Crónica de una muerte anunciada*⁴.

El siguiente cuadro presenta la relación entre los personajes de la novela. Úsala cuando leas para poder seguir mejor a los personajes y la acción.



⁴ Fuente: <http://profgadespanol.blogspot.com/2012/05/personajes-de-cronica-de-una-muerte.html>

APÉNDICE 2

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

El resumen que presentamos para cada capítulo es una ayuda para el profesor, no se le entrega al alumno ya que ellos deben hacer sus propios resúmenes para verificar comprensión.

Capítulo 1

Sinopsis: Se introduce la historia y la trama se centra en lo que hace Santiago Nasar, protagonista de la historia. Se relata la llegada del obispo y se introducen temas que pertenecen al realismo mágico, como los sueños premonitorios y la fuerza del destino. Santiago Nasar, un joven de veintiún años, es asesinado el día después de la boda de unos amigos. La novia, Ángela Vicario, no era virgen, por lo que el novio la devuelve a casa de sus padres. La noticia se propaga rápidamente por todo el pueblo. Todos saben que Santiago Nasar va a morir, pero nadie lo ayuda.

Actividad 1: Revisión cuestionarios (10 minutos)

Los estudiantes comparten en clase sus observaciones acerca de Santiago Nasar y se debate si están de acuerdo o no. Utilizan el cuestionario introducido en la primera clase (Lectura en casa con cuestionario - Apéndice 1, Actividad 5).

Actividad 2: Resumir el resumen (25 minutos)

El propósito de esta actividad es que los estudiantes extraigan los puntos clave del capítulo. Se practica la destreza escrita y oral. Se divide la clase en tres grupos. Cada grupo escribe un resumen del primer capítulo con un determinado número de palabras, por ejemplo 100. Luego, se intercambian los textos y cada grupo vuelve a resumir a la mitad, es decir 50 palabras. Luego se los vuelven a intercambiar y se resume una vez más, a 25 palabras. Al final, se leen y se comparan las versiones finales.

Otra variedad para esta actividad es que los estudiantes hagan los resúmenes oralmente. Primero resumen el capítulo en dos minutos, después en un minuto y por último en 30 segundos.

Actividad 3: Cierto o Falso (10 minutos)

Esta actividad tiene como fin comprobar la comprensión de frases, ideas o pasajes complejos. Se extraen algunas frases parafraseadas de la novela y se pide a los estudiantes, de manera individual o en parejas, que decidan si son ciertas o falsas. Un ejemplo de esta actividad lo vemos en esta sección, pero el docente puede añadir frases de su preferencia.

Actividad 4: Vocabulario clave (15 minutos)

Para trabajar el léxico, el docente extrae unas palabras claves y pregunta al estudiante si pueden entender su significado por el contexto. Se incluyen palabras típicamente colombianas, que es posible que no aparezcan en los diccionarios o que no las hayan escuchado antes, y palabras de baja frecuencia. Con la ayuda del contexto, el estudiante debe emparejar la palabra con el significado. Luego, el profesor utiliza un sitio en línea para confirmar este significado, en formato audio⁴, de esta manera, el

⁵ Vocabulario en audio: <https://quizlet.com/2576381/vocabulario>

estudiante practica la destreza auditiva y el docente puede esconder la pantalla si quiere para evitar que lean el texto. En esta sección vemos este ejercicio y en el Apéndice 4 presentamos la misma tabla con las respuestas para el profesor.

Actividad 5: Contexto socio-histórico (10 minutos)

Esta actividad sirve para explotar elementos culturales y consiste en dos partes. Se divide la clase en dos, se les explica que la mitad debe investigar (de manera individual y por Internet) acerca del boom literario latinoamericano. Deben incluir la siguiente información: fechas de mayor auge, autores representativos y sus obras, características. Deben escribir en casa una corta descripción y se compartirá en clase en la siguiente sesión. La otra mitad debe investigar acerca de los varios topónimos que aparecerán en la obra y que el docente les dará: el Caribe, Cartagena de Indias, Riohacha y Casanare (Colombia) y Pernambuco (Brasil). Igualmente, deben escribir una pequeña descripción y compartir en la siguiente clase.

Actividad 6: Lectura en casa con cuestionario (5 minutos)

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 2 y se les entrega un cuestionario, el cual tiene como objetivo practicar palabras descriptivas, y se promueve la destreza oral en clase al compartir sus respuestas. Ver el cuestionario en esta sección.

CAPÍTULO 1 – ACTIVIDAD: ¿Cierto o falso?

Después de haber leído el primer capítulo, decide si las siguientes frases son Ciertas o Falsas.		
	Cierto	Falso
1. La mamá de Santiago sabe interpretar los sueños, siempre y cuando la persona se los cuente sin haber comido antes.		
2. Victoria Guzmán quiere que su hija Divina Flor se case con Santiago.		
3. El obispo se bajó del buque y comió sopa de cresta de gallo con la gente del pueblo.		
4.		
5.		

CAPÍTULO 1 - ACTIVIDAD: Vocabulario clave

Usando el contexto, adivina el significado de cada palabra resaltada en negrilla y emparejla con la explicación dada.		
Palabra y contexto	EMPAREJA	Significado
1. Siempre dormía como durmió su padre, con el arma escondida dentro de la funda de la almohada.		A. Sonar la alarma, advirtiendo un suceso o acontecimiento
2. En esas estaban cuando el pueblo entero despertó con el bramido estremecedor del buque de vapor en que llegaba el obispo.		B. Jadeos, respiros trabajosos y dificultosos que hace una persona o animal por cansancio
3. Desperté con el alboroto de las campanas tocando a rebato .		C. Lo que cubre una almohada
4. Estaba descuartizando tres conejos para el almuerzo, rodeada de perros acezantes .		D. Esplendores, pompas y lujos empleados para llamar la atención.
5. Los fastos de la iglesia le causaban una fascinación irresistible.		E. Barco, generalmente de grandes proporciones

CAPÍTULO 1 – ACTIVIDAD: Lectura en casa con cuestionario

Leer el capítulo 2 del libro y decidir cuáles de las características mencionadas en el recuadro de abajo, corresponden con la personalidad y/o apariencia de **Bayardo San Román**. Utilizar el diccionario de ser necesario para verificar el significado de las palabras.

Encantador	Bebedor	Guapo
Elegante	Rico	Forastero
Derrochador	Arrogante	
Agresivo	Mujeriego	Pobre

Capítulo 2

Sinopsis: Los protagonistas son los novios: Bayardo San Román y Ángela Vicario. Bayardo San Román llega al pueblo en un buque con todas sus cosas. Se narran las reacciones que suscita en el pueblo la llegada de un extranjero. Una noche en el cine dio a entender que era ingeniero de trenes y habló de construir uno hasta el interior. Era atractivo y muy rico, y decidió casarse con Ángela Vicario en cuanto la vio. La boda es el suceso principal, seguido por la devolución de la novia al descubrirse la pérdida de su virginidad, y la humillación de Ángela y su familia ante el hecho. Los gemelos, hermanos de la novia, indagan para ajusticiar al culpable de la deshonra y ella acusa a Santiago Nasar.

Actividad 1: Vocabulario - Revisión cuestionarios (15 minutos)

Los estudiantes comparten en clase sus observaciones acerca de Bayardo San Román a partir del cuestionario de la sesión anterior y se debate si están de acuerdo o no. Los estudiantes deben dar ejemplos extraídos de este capítulo para sustentar su opinión. Uno de los objetivos de esta actividad es lingüístico: desarrollo del léxico.

Actividad 2: Revisión contexto socio-histórico (15 minutos)

Se comparten las investigaciones hechas en casa, con las instrucciones dadas en la clase anterior (Actividad 5). Cada grupo presenta su parte al otro grupo.

Actividad 3: Expresiones (20 minutos)

El objetivo es el de asegurar la comprensión. Se pide a los estudiantes que parafraseen algunas frases complejas o expresiones idiomáticas que el docente ha extraído de este capítulo. Esta actividad desarrolla la destreza de expresión escrita y la capacidad analítica e inductiva del estudiante. En el Apéndice 4 presentamos ejemplos de estas frases.

Actividad 4: Inferencias (20 minutos)

Se pide a los estudiantes que especulen acerca de lo que va a suceder en el siguiente capítulo. Esta actividad desarrolla estrategias de lectura y se puede realizar al final de cada una de las sesiones del presente programa.

El profesor puede ayudar a los estudiantes, haciéndoles algunas preguntas, por ejemplo:

- *Sabemos que los hermanos Vicario van a matar a Santiago, ¿cómo creen que se propagó la noticia por todo el pueblo?*
- *¿Se descubrirá en el próximo capítulo si Ángela Vicario ha dicho la verdad? ¿Por qué sí/no?*

Actividad 5: Lectura en casa con cuestionario (5 minutos)

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 3 para la siguiente clase. Se les entrega un cuestionario acerca de los hermanos Vicario. Esta actividad busca analizar la ética, los valores y los sentimientos que se mencionan en la novela: el honor, el miedo, la venganza, la virginidad, etc. En el cuestionario deben señalar el comportamiento de los hermanos Vicario y dar ejemplos extraídos del capítulo. La siguiente tabla presenta un ejemplo de cómo sería el producto final de este cuestionario, una vez rellenado por los estudiantes. Si el texto extraído representa a los dos hermanos, deben duplicarlo en cada columna; si identifican el sentimiento con solo uno de los hermanos, deben escoger

la columna apropiada. En el Apéndice 4 encontramos este ejercicio para distribuir a los estudiantes y abajo, un ejemplo de cómo quedaría.

CAPÍTULO 2 – ACTIVIDAD: Expresiones

OPCIÓN 1: PARAFRASEAR

Frases extraídas del libro	Parafrasea con tus propias palabras
1. Bayardo San Román no era un hombre de conocer a primera vista.	
2. Parece que también está nadando en oro.	
3. Tenía una manera de hablar que más bien le servía para ocultar qué decir.	

OPCIÓN 2: EMPAREJAR

Frases extraídas del libro	Letra	Significado
1. Bayardo San Román no era un hombre de conocer a primera vista.		A. - Es un hombre muy elocuente. - Nunca dice la verdad.
2. Parece que también está nadando en oro.		B. - San Román oculta algo. - Para conocerlo bien, hay que tratar con él en más de una ocasión.
3. Tenía una manera de hablar que más bien le servía para ocultar qué decir.		C. - Tiene mucho dinero. - Es un hombre muy rico.

CAPÍTULO 2 – ACTIVIDAD: Lectura en casa con cuestionario

Tipo de comportamiento	Pablo Vicario	Pedro Vicario
1. Dudas		
2. Reputación		
3. Fatalidad		
4. Honor		
5. Venganza		

Capítulo 3

Sinopsis: El eje principal lo constituyen los hermanos Vicario. Se narran las circunstancias y detalles previos al asesinato. Hay un despliegue de testimonios y se describe a los protagonistas. Los gemelos Vicario anuncian por todo el pueblo que buscan a Santiago Nasar para matarlo. La noticia corre de boca en boca, pero nadie trata de impedir el crimen.

Actividad 1: Revisión de lectura en casa – Hermanos Vicario (20 minutos)

Esta actividad se puede realizar en grupos de tres. Se comparan los textos extraídos de la sesión anterior y se discute el comportamiento de los hermanos y sus motivaciones.

Actividad 2: Pensamiento abstracto e Interculturalidad (20 minutos)

El propósito de esta actividad es el de analizar el lenguaje abstracto y desarrollar la capacidad crítica del texto literario. Esta actividad se basa en su mayoría en una propuesta de la Guía de Lectura de Santillana Educación³. Se pide a los estudiantes que expliquen el código de honor que se menciona en este capítulo, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué personajes justifican el asesinato por ese código de honor?
- ¿Qué consecuencias acarrea este ultraje?
- ¿Por qué se consideran inocentes los hermanos Vicario?
- ¿Responden los hechos narrados a la máxima del honor “honor ultrajado-venganza necesaria” en la que se basaban numerosas obras del teatro barroco español?

Se pide a los estudiantes que debatan si en sus propios países existe o existió un código de honor parecido y que detallen las diferencias. También pueden dar ejemplos de otras culturas que conozcan.

Actividad 3: Poner en orden cronológico (25 minutos)

A cada estudiante se le da un fragmento extraído por el docente de este capítulo. Los estudiantes ponen sus asientos en fila o en un círculo y van acomodándose en orden cronológico, leyendo en voz alta sus partes. Se pueden incluir fragmentos de capítulos anteriores.

Esta actividad sirve para mantener un concepto global de la obra en mente, a medida en la que se va avanzando en la lectura. Sirve para ayudar con la complejidad cronológica de la novela debido a que esta no sigue una línea temporal cronológica.

Actividad 4: Lectura en casa con resumen (10 minutos)

Los estudiantes deben leer el capítulo 4 en casa y enumerar en orden cronológico los sucesos a partir de la muerte de Santiago Nasar hasta el momento de su entierro. Se les entrega un diagrama de flujo con un número fijo de recuadros para limitar los sucesos.

⁶ Guías de Lectura – Santillana Educación S.L. <http://www.Lecturas/Cronica de una muerte anunciada>

CAPÍTULO 3 – ACTIVIDAD: Lectura en casa con resumen

Enumera en orden cronológico los sucesos a partir de la muerte de Santiago Nasar hasta el momento de su entierro	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Capítulo 4

Sinopsis: Santiago es enterrado y el padre Amador conduce la autopsia. Así descubre que Santiago sufría de una hepatitis mal curada y que de todas maneras moriría pronto (fatalismo). Los hermanos Vicario son encerrados en el calabozo. Ángela y su madre se marchan del pueblo y se instalan en una aldea remota. Allí se da cuenta de que se ha enamorado de Bayardo San Román y comienza a escribirle cartas, sin nunca recibir respuesta, durante diecisiete años. Finalmente, él vuelve con ella.

Actividad 1: Revisión del resumen hecho en casa (15 minutos)

En parejas, los estudiantes se intercambian sus diagramas de flujo entregados en la clase anterior y los comparan. Discuten entre ellos las diferencias encontradas.

Actividad 2: Diagrama de estrella (25 minutos)

Se divide la clase en cinco grupos y a cada grupo se le da un encabezado. Cada grupo tiene que encontrar en este capítulo palabras o expresiones que pertenezcan a su encabezado. Luego, en la pizarra o en una estrella previamente hecha por el docente y pegada a la pared, se ponen en cada punta las palabras o frases encontradas. Una persona de cada grupo explica sus respuestas. El objetivo es parcialmente lingüístico, al buscar palabras y expresiones adecuadas (vocabulario), y en parte literario, ya que se buscan expresiones que ha encontrado el autor para describir diferentes aspectos. Los encabezados de este capítulo pueden girar alrededor de las reacciones de diferentes personajes a la muerte de Santiago Nasar.

A continuación, se proponen algunos ejemplos de palabras y expresiones para cada encabezado alrededor de la muerte de Santiago Nasar; algunos pueden ser fragmentos extraídos y, en otras ocasiones pueden ser frases parafraseadas, palabras o inferencias:

1. Madre de Santiago: perdió los estribos, represalias...
2. Cura del pueblo: “fue como si hubiéramos vuelto a matarlo después de muerto”; “no tuve valor para dormir solo al término de la jornada opresiva”.
3. Familia Vicario: temor por represalias, falta de arrepentimiento, no podían quitarse el olor de encima de Santiago, no lograban descansar.
4. Comunidad árabe: ¿venganza?, los árabes eran una comunidad pacífica, perplejidad, tristeza.

El profesor puede añadir otros, por ejemplo: los amigos, Bayardo San Román, Ángela Vicario. En el Apéndice 4 vemos un ejemplo de cómo quedaría este diagrama.

Actividad 3: Descripciones (15 minutos)

Se les pide a los estudiantes que hagan una serie de descripciones acerca de un hecho específico, usando frases y palabras extraídas de la novela.

Ejemplo: Describe cómo evolucionó el personaje de Ángela Vicario. Extrae aquellas palabras que la describan mejor, incluyendo su personalidad y su apariencia. Describe cómo evolucionó su relación con Bayardo San Román. Debate con un compañero si dijo la verdad o no al acusar a Santiago Nasar.

El estudiante encontrará palabras como: tonta, lúcida, imperiosa, maestra de su albedrío, etc.

Esta actividad es parcialmente lingüística, al trabajar las descripciones. También trabaja estrategias de lectura, al mantener en mente la historia global, y a nivel literario analiza las palabras o expresiones usadas por el autor para describir a sus personajes.

Trabaja también el aspecto cultural, al debatir las reacciones de una comunidad y las de sus sub-comunidades e individuos.

Actividad 4: Posibles eslabones (15 minutos)

Esta actividad es otro ejemplo de cómo trabajar aspectos lingüísticos, como el Pluscuamperfecto de Subjuntivo. Se les pide a los estudiantes que piensen y compartan oralmente posibles situaciones usando la estructura: Qué hubiera ocurrido si... Presentamos un ejemplo de esta actividad.

Actividad 5: Escribe tu propio final (5 minutos)

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 5 de la novela, pero que antes de hacerlo, escriban su propio final en un párrafo. Esta actividad desarrolla la destreza escrita y promueve la creatividad y motivación.

CAPÍTULO 4 – ACTIVIDAD: Diagrama de estrella



CAPÍTULO 4 – ACTIVIDAD: Posibles eslabones

Imagina qué hubiera ocurrido si...	
1. ...alguien le <u>hubiera avisado</u> a Santiago Nasar que lo iban a matar.	
2. ...no <u>hubiera llegado</u> el obispo al pueblo.	
3. ...Ángela Vicario no <u>hubiera dicho</u> ningún nombre.	
4. ...los árabes <u>hubieran reaccionado</u> violentamente.	

Capítulo 5

Sinopsis: Este capítulo es cronológicamente anterior al cuarto y narra el desarrollo del crimen. Se describe también el estado de ánimo de la familia, la parte judicial y de nuevo se toca el tema de la fatalidad. El día del crimen, Santiago, después de ver al obispo, entra en la casa de su novia, Flora Miguel. Allí recibe la noticia de que los gemelos lo buscan para matarlo. Aturdido, trata de volver a su casa, pero los gemelos lo atacan y muere ante la puerta, ya que su madre la cierra unos instantes antes de que él logre entrar, pensando que ya lo había hecho. La gente del pueblo se vio muy afectada por el crimen durante años.

Actividad 1: Revisión de los finales (20 minutos)

Se leen y se comparan los posibles finales escritos por algunos alumnos. Luego, se comparan con el final de la novela. También se pueden comparar las notas de la actividad de pre-lectura 3: “Predicciones usando la carátula y el título del libro”. Se debate si las predicciones fueron acertadas o no.

Actividad 2: Expresiones idiomáticas – Interculturalidad (15 minutos)

En este capítulo aparecen varias expresiones idiomáticas. Se pide al estudiante que las identifique y explique con sus propias palabras. Una variación de la actividad sería proveer la explicación y que el estudiante la empareje. Esta actividad se puede realizar en parejas y luego se comparten las respuestas con el resto de la clase, y se puede realizar de forma oral, sin escribir las explicaciones. El objetivo es asegurar la comprensión de las expresiones regionales de la zona y un acercamiento cultural.

Ejemplos de estas expresiones aparecen en la siguiente tabla; en la columna del medio, el estudiante escribe la letra correspondiente a la explicación de cada expresión. El profesor puede usar las expresiones que presentamos en la siguiente página con sus correspondientes significados, pero también se puede pedir a los estudiantes que den algún ejemplo de expresiones típicas en sus países. En el Apéndice 4 encontramos las respuestas para el docente.

Actividad 3: Reportaje (30 minutos)

Se divide la clase en grupos de 4 o 5 personas y cada grupo tiene que escribir un reportaje para un periódico, escribiendo los hechos del crimen en sí, en lenguaje periodístico. Además, tienen que crear físicamente la página del periódico. Para ello, el docente trae a la clase varios periódicos y los estudiantes deben hacer recortes de fotos o cualquier información que quieran para crear la página. Se busca que sea una actividad creativa y motivadora.

Actividad 4: Película en casa (10 minutos)

Se pide a los estudiantes que vean la película en casa, antes de la siguiente y última sesión. Se habla en clase del director y de los actores de la película.

CAPÍTULO 5 – ACTIVIDAD: Expresiones idiomáticas

Expresiones	Empareja	Explicación
1. Nos dijo el milagro pero no el santo. (p. 115)		A. Ya no es joven, pero se mantiene bien.
2. Nos miraban como si lleváramos la cara pintada. (p.118)		B. Tener un gran susto o un sobresalto
3. El corazón se le estaba saliendo por la boca. (p. 120)		C. Cuando se delata una falta, pero no quién la ha cometido.
4. Por eso Flora Miguel, que ya no se cocinaba en dos aguas, se mantenía como una rosa. (p.127)		D. Estar confundidos, no saber qué hacer.
5. Parecía un pajarito mojado. (p. 131)		E. Mirar a alguien de manera extraña.

APÉNDICE 3

ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

En esta sesión el estudiante ya ha leído y revisado toda la novela.

Actividad 1: Análisis crítico (20 minutos)

Con el fin de evaluar la novela y de ahondar en el factor afectivo de los estudiantes, se les pregunta si les ha gustado, si se han identificado con algún personaje, cuál es su personaje preferido y cuál les ha gustado menos y el porqué. También se les pide que den su opinión acerca del autor, su estilo de escritura, si les ha parecido fácil o difícil de entender, si les gustaría leer más libros del mismo autor o más libros del mismo género o estilo.

Se les puede pedir que imaginen que son el autor: ¿qué cambiarían en la novela? ¿cambiarían algún personaje, alguna acción o algún desenlace?

Actividad 2: Análisis de los temas de la novela – Interculturalidad (15 minutos)

Se puede utilizar de nuevo el diagrama estrella, dándole a cada punta un título para que cada grupo lo debata. Se extraen los temas principales de la novela, por ejemplo: la fatalidad/el destino, el amor y el matrimonio, el papel de la mujer y del hombre en esa sociedad, los agüeros/las premoniciones, el forastero (los árabes, San Román). Se debate si en sus países estos conceptos son percibidos de la misma manera o cómo difieren.

Actividad 3: La novela en una tarjeta postal (10 minutos)

En no más de 25 palabras, cada estudiante escribe de manera individual la esencia de la novela en una tarjeta postal, como si se la fueran a describir a un amigo. Un ejemplo de cómo podría completarse esta actividad lo vemos en el Apéndice 4.

Actividad 4: Acusadores y acusado (15 minutos)

La clase se divide en dos. Una mitad representa a Santiago Nasar y a quienes lo defienden como inocente, mientras que la otra mitad representa a los hermanos Vicario y a quienes lo acusan. Cada grupo prepara preguntas, acusaciones y defensas. Después de un periodo de preparación, los grupos se ponen en fila, cada uno enfrente del otro, en parejas, y empiezan las acusaciones y las defensas. El docente aplaude una vez después de un par de minutos y los estudiantes de la defensa se mueven un puesto y vuelven a empezar con la persona que ahora tienen al frente. Se puede repetir unas tres o cuatro veces, dependiendo del tiempo.

Ejemplos de estas acusaciones y defensas serían:

Grupo 1: acusaciones

Santiago era mujeriego.
Se creía poderoso por ser rico.
Era arrogante.
...

Grupo 2: defensas

Solo tuvo una novia en toda su vida.
Era muy trabajador.
No se tomaba nada demasiado en serio.
...

Actividad 5: Libro y película (15 minutos)

Durante la última parte de clase, se compara la novela con la película. Se debate qué tan fiel es la película al libro original, la calidad de la misma, si los personajes se los imaginaban de esa manera, cuál los sorprendió más, a qué actores hubieran utilizando de haber estado a cargo del casting, etc. Se les pregunta si les ha gustado más la película o la novela y el porqué.

Una variedad puede ser la de comparar la novela con la historia real, utilizando un artículo publicado en la revista colombiana *Semana*⁴ o aquel en el periódico *El Tiempo*⁵. Esta variedad permite comparar dos géneros de expresión escrita diferentes, para contar la misma historia.

⁷ <http://www.semana.com/gente/articulo/la-verdadera-historia/88772-3>

⁸ <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/gente/el-verdadero-bayardo-san-roman-habla-de-la-historia-que-inspiro-a-gabo/14157035>

APÉNDICE 4: CLAVES DE RESPUESTA

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

ACTIVIDAD 1 – Interculturalidad

El profesor puede utilizar estos autores o adaptarlo con autores y obras de su preferencia

Laura Esquivel	México	<i>Como agua para chocolate</i>
Mario Vargas Llosa	Perú	<i>La ciudad y los perros</i>
Isabel Allende	Chile	<i>La casa de los espíritus</i>
Manuel Puig	Argentina	<i>El beso de la mujer araña</i>
Carlos Fuentes	México	<i>La muerte de Artemio Cruz</i>

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

CAPÍTULO 1 - ACTIVIDAD 4: EMPAREJA

Usando el contexto, adivina el significado de cada palabra resaltada en negrilla y emparejla con la explicación dada.		
Palabra y contexto	Empareja	Significado
1. Siempre dormía como durmió su padre, con el arma escondida dentro de la funda de la almohada.	C	A. Sonar la alarma, advirtiendo un suceso o acontecimiento
2. En esas estaban cuando el pueblo entero despertó con el bramido estremecedor del buque de vapor en que llegaba el obispo.	E	B. Jadeos, respiros trabajosos y dificultosos que hace una persona o animal por cansancio
3. Desperté con el alboroto de las campanas tocando a rebato .	A	C. Lo que cubre una almohada
4. Estaba descuartizando tres conejos para el almuerzo, rodeada de perros acezantes .	B	D. Esplendores, pompas y lujos empleados para llamar la atención
5. Los fastos de la iglesia le causaban una fascinación irresistible.	D	E. Barco, generalmente de grandes proporciones

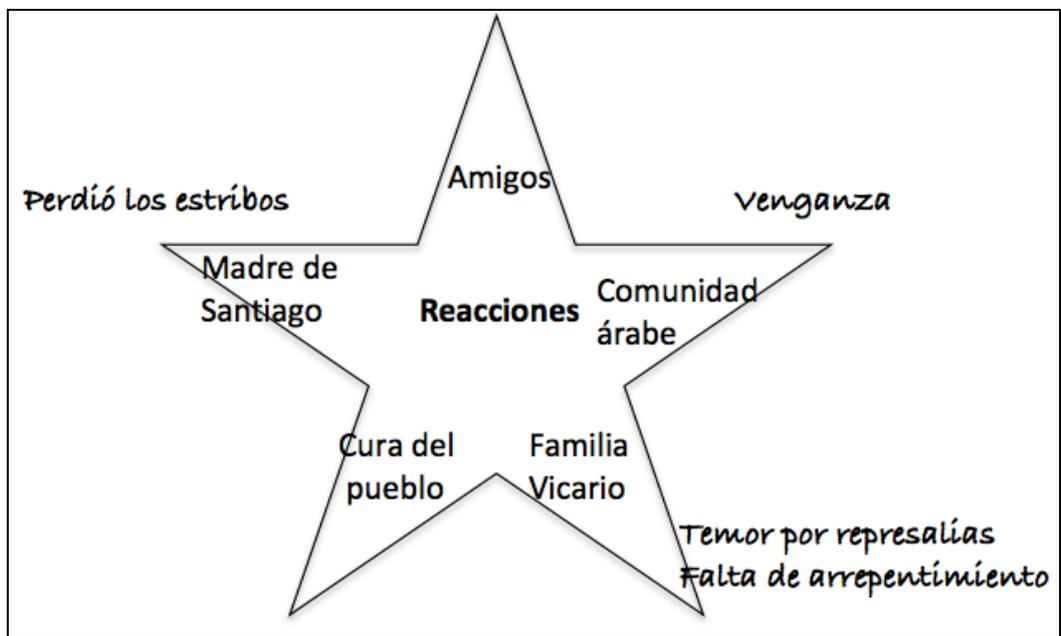
CAPÍTULO 2 – ACTIVIDAD 3: Expresiones

Frases extraídas del libro	Parafrasea con tus propias palabras
Bayardo San Román no era un hombre de conocer a primera vista.	- San Román oculta algo. - Para conocerlo bien, hay que tratar con él en más de una ocasión.
Parece que también está nadando en oro.	- Tiene mucho dinero.
Tenía una manera de hablar que más bien le servía para ocultar qué decir.	- Hombre muy elocuente. - Nunca decía la verdad.

CAPÍTULO 2 – ACTIVIDAD 5: Lectura en casa con cuestionario

Tipo de comportamiento	Pablo Vicario	Pedro Vicario
1. Dudas	La realidad parecía ser que los hermanos Vicario no hicieron nada de lo que convenía para matar a Santiago Nasar....sino que hicieron mucho más de lo que era imaginable para que alguien les impidiera matarlo. (p. 60)	La realidad parecía ser que los hermanos Vicario no hicieron nada de lo que convenía para matar a Santiago Nasar....sino que hicieron mucho más de lo que era imaginable para que alguien les impidiera matarlo. (p. 60)
2. Reputación	Tenían tan bien fundada su reputación de gente buena, que nadie les hizo caso. (p.63)	Tenían tan bien fundada su reputación de gente buena, que nadie les hizo caso. (p.63)
3. Fatalidad	Esto no tiene remedio-le dijo-: es como si ya nos hubiera sucedido. (p.73)	
4. Honor		
5.		

CAPÍTULO 4 – ACTIVIDAD 2 – Diagrama de estrella



CAPÍTULO 5 – ACTIVIDAD 2: Expresiones idiomáticas

Expresiones	Empareja	Explicación
1. Nos dijo el milagro pero no el santo. (p. 115)	C	A. Ya no es joven, pero se mantiene bien.
2. Nos miraban como si lleváramos la cara pintada. (p.118)	E	B. Tener un gran susto o un sobresalto
3. El corazón se le estaba saliendo por la boca. (p. 120)	B	C. Cuando se delata una falta, pero no quién la ha cometido.
4. Por eso Flora Miguel, que ya no se cocinaba en dos aguas, se mantenía como una rosa. (p.127)	A	D. Estar confundidos, no saber qué hacer.
5. Parecía un pajarito mojado. (p. 131)	D	E. Mirar a alguien de manera extraña.

ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

ACTIVIDAD 3 – Tarjeta postal

TARJETA		POSTAL
La novela habla de un crimen inevitable: a pesar de que sus autores hicieron muchos esfuerzos por ser detenidos, nadie lo hizo...		Gabriel García Márquez <i>Crónica de una muerte anunciada</i>

Bibliografía

- ABISAMBRA, I. y UGARTE, A. (2015). *Materiales de Lectura Extensiva creados por estudiantes iniciales para lectores de niveles superiores* (manuscrito no publicado). Georgia State University, Atlanta.
- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Universidad de Salamanca: Santillana.
- AGUSTÍN LLACH, P. (2007). Teaching language through literature: The Waste Land in the ESL Classroom. *Odisea* (8), 7-17.
- ALBALADEJO GARCÍA, Mª D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE* (5).
- ANDERSON, N. (2008). *Practical English language teaching: Reading*. New York: McGraw-Hill.
- BIEDMA TORRECILLAS, A. (2007). ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? *Boletín Millares Carlo* (26), 241-260.
- CHAVES TESSER, C., y Reseigh Long, D. (2000). The Teaching of Spanish Literature: A Necessary Partnership between the Language and Literature Sections of Traditional Departments. *Foreign Language Annals*, 33 (6), 605-612.
- COLLIE, J., y SLATER, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROSSLEY, S., YANG, H., y MCNAMARA, D. (2014). What's so simple about simplified texts? A computational and psycholinguistic investigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language*, 26 (1), 92-113.
- DAY, R., y BAMFORD, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. (J. Richards, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANTZEN, D. (2002). Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels. En V.M. Scott and H. Tucker (Eds.). *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*. 109-130. Boston: Heinle & Heinle.
- GÓMEZ, L. y RODRÍGUEZ, C. (1997). *El español de la otra orilla: invocando al Dios de la palabra*. Actas del VIII Congreso de ASELE, 17-20/09/1997, p.407-412. Centro Virtual Cervantes.
- GRABE, W. (2008). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOMAS, C. (2006). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. *En La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Recuperado mayo 10, 2015, de Educarm: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>
- LÓPEZ PRATS, E. (2009, febrero). *El Texto literario en el aula de español como lengua extranjera*. Recuperado mayo 13, 2015, de Universidad de Girona: http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- KRASHEN, S. (2004) *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- MCKAY, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL*, 16 (4), 529-536.

- MOYANO LÓPEZ, J. C. (2008). *Reflexiones sobre el uso de la literatura en clase de ELE*. Recuperado mayo 11, 2015, de dSpace Universidad de Waseda: https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf
- PORTER LADOUSSE, G. (2001). Using Literature in the language classroom: Whys and Wherefores. *An International Journal*, 5 (1), 27-34.
- RODRIGO, V. (2015). *Creación de material de lectura: reinventando roles*. Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Granada, España. Septiembre 16-19.
- RODRIGO, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@ttic*, 153-161.
- SÁEZ, B. (2010). *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*. Recuperado mayo 10, 2015, de Academia.edu: http://www.academia.edu/10458836/Texto_y_literatura_en_la_enseñanza_de_ELE_Actas_XXI_Congreso_Internacional_de_ASELE_Salamanca_29_de_septiembre_a_2_de_octubre_de_2010_pp._57-66
- SELL, J. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom?, *Encuentro* (15), 86-93.
- SITMAN, R., y LERNER, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Congreso Nacional de la ASELE*. V, pp. 227-233. Centro Virtual Cervantes.

LA VALORACIÓN DE LA COMPONENTE DIATÓPICA EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR: EL CASO DEL ESPAÑOL BONAERENSE

Adriana Mabel Porta

Profesora contratada. Università per Stranieri “Dante Alighieri” (R. C. Italia)

Licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas, Master en Traducción y



Doctora en Historia de la Europa Mediterránea por la Universidad de Messina. Actualmente es docente titular de Lengua Española en la escuela secundaria, profesora contratada de Lengua Española y Literatura Hispanoamericana en la Università per Stranieri “Dante Alighieri” de Reggio Calabria y de Lengua Española y Mediación Escrita en la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici de la misma ciudad. En el ámbito filológico, sus principales líneas de investigación son: las variedades diatópicas de la lengua española y la didáctica del

ELE, la lexicografía histórica y el análisis crítico del discurso. Ha participado a numerosos congresos nacionales e internacionales y publicado artículos en revistas y libros especializados.

Resumen

En la formación actual del futuro mediador lingüístico se impone cada vez más, la necesidad de potenciar el aprendizaje de la lengua española introduciendo el conocimiento y uso práctico de sus variantes. La mediatización de las redes sociales y de los medios informativos, al mismo tiempo que nos acercan y conectan en tiempo real con cualquier parte del planeta y, por lo tanto, con todo tipo de usuarios, exigen la actualización constante de los perfiles profesionales. En el ámbito del hispanismo, la misma constituye una demanda imparable. Las últimas encuestas sobre la ‘salud’ de nuestro idioma son más que reveladoras al respecto: evidente superioridad numérica y continua expansión del español en áreas americanas, movilidad hacia dichas zonas y creciente presencia de sus economías emergentes en el mercado global. Desde esta perspectiva y a partir de la experiencia realizada con estudiantes universitarios durante las clases de mediación, con el presente trabajo intentamos reflexionar sobre las dificultades que presenta la traducción del español bonaerense en contextos itálicos,

realizando un balance de los materiales y recursos de los cuales disponemos y proponiendo algunas pautas metodológicas para su implementación didáctica.

Abstract

During the training of the future linguistic mediators it is increasingly necessary to enhance the learning of the Spanish language by introducing the knowledge and the practical use of its variants. Media coverage of social networks, while approaching us in real time with any part of the world, need constant updating of professional profiles. In the field of Hispanic studies, it is a very important issue to address. The latest surveys on the “health” of our language are particularly revealing: the continuing expansion of Spanish in American areas, mobility towards these areas and the growing presence of emerging economies in the global market. From this perspective and based on an experience carried out with university Italian students during translation lectures, this paper aims at reflecting on the difficulties of translation from the Buenos Aires Spanish variety, taking stock of the materials and the resources they have, and introducing some methodological guidelines with didactic objectives.

Palabras clave

Competencia Traductora, *ELE*, Diatopía, Variedad Bonaerense, Contextos Italo-fonos.

Keywords

Translation competence, Spanish as a Foreign Language, Diatopic variety, Buenos Aires variety, Italian context.

Artículo

1. Las variantes diatópicas en la formación del mediador lingüístico

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre la importancia del conocimiento y uso práctico de las variantes diatópicas de la lengua española en la formación del futuro mediador lingüístico. A partir de la experiencia docente realizada con estudiantes universitarios italianos (futuros mediadores) hemos podido constatar el desconocimiento generalizado sobre las diferencias dialectales que ofrece nuestra lengua y, por consiguiente, las dificultades que las mismas presentan al momento de traducir. En lo que a nosotros interesa nos detendremos en la variedad bonaerense,

abordando sus peculiaridades y efectuando un balance de los materiales y recursos con los que contamos para su difusión y enseñanza. Sucesivamente, propondremos algunas estrategias metodológicas para su implementación didáctica en la clase de traducción para concluir reflexionando sobre un punto nodal: el espacio que las variedades ocupan en el currículo universitario italiano en el Grado en Mediación.

La prolífera y valiosa producción científica en el ámbito dialectológico ha ampliamente demostrado como ninguna lengua es inmune a las transformaciones. La incidencia de factores fundamentales como el espacio, el marco situacional donde se desarrollan los actos de habla y el “humus” sociocultural al que pertenecen los hablantes, han estimulado la atención del grande filólogo Eugenio Coseriu quien clasificó sus diversas manifestaciones en variedades diatópica, diafásica y diastrática respectivamente¹. Los estudios posteriores fueron completando el marco teórico precedente deteniéndose en las realizaciones individuales (o idiolecto) y en las variaciones que la lengua experimenta en función del medio utilizado para su comunicación (variación diamésica)². En lo que concierne a su evolución y transformaciones en el tiempo (variación diacrónica), como bien sabemos, debemos al padre del estructuralismo la introducción del término (De Saussure, 1945: 159-163).

Pese a que la mayor parte de estos conceptos han sido vehiculizados en propuestas didácticas concretas para la enseñanza del ELE, el tratamiento reservado a las variantes diatópicas de la lengua no ha alcanzado el mismo reconocimiento: las variedades continúan siendo un “accesorio” sociocultural dentro de un sistema que privilegia el conocimiento y la difusión de una sola norma. ¿Por qué consideramos fundamental para el desarrollo de la competencia traductora (Hurtado Albir, 1999: 42-45) el acercamiento del estudiante a las variantes de la lengua española? Y dentro de las mismas, ¿qué importancia reviste el estudio del español bonaerense?

En primer lugar y desde una perspectiva general, es innegable que el estudio de las variedades obliga al estudiante de ELE (futuro mediador) a tomar contacto con el “mundo real”. Las últimas encuestas sobre la “salud” de nuestro idioma son más que

¹ La variación diatópica, también conocida como dialecto o geolecto, es el modo en que una lengua se manifiesta al ser utilizada por hablantes de distintos territorios. Con variación diafásica, nos referimos a los distintos registros o estilos que el usuario utiliza para adecuarse a la situación comunicativa. Por último, la variación diastrática o sociolecto, es el modo de expresarse del hablante según su extracción social, económica y educacional. Cfr. Coseriu, (1973: 135-152).

² El concepto introducido por Mioni (1983) alude a las formas peculiares que asume una lengua teniendo en cuenta sus canales de expresión (oral o escrito). Cfr. Mioni, (1983). Italiano tendenziale: osservazione su alcuni aspetti della standardizzazione, en Benincà y otros, pp. 495-517.

reveladoras al respecto: sobre un total de 472.360.632 de hispanohablantes³, solo 42.916.976 (9 %) pertenecen al dominio del español peninsular o europeo, mientras que el resto se encuentra casi completamente distribuido en los territorios americanos (Instituto Cervantes, 2016: 5-7). Esta avasalladora superioridad numérica (aproximadamente un 90 %), cifra destinada al aumento si tenemos en cuenta el constante crecimiento demográfico de usuarios nativos en dichas áreas y el prometedor futuro de nuestra lengua en los Estados Unidos⁴, nos obligan a reflexionar sobre la necesidad de potenciar el perfil formativo de un profesional inmerso en los desafíos de la era global. La movilidad desde y hacia Hispanoamérica, el peso creciente de sus economías emergentes en el mercado mundial y, sobre todo, la posibilidad de comunicarnos con cualquier parte del planeta en tiempo real, exigen un replanteo de orden práctico: ¿en qué variedad de español comunican mayormente los usuarios? Si tenemos en cuenta las cifras apenas enunciadas, solo nos queda tomar conciencia y actuar.

En segundo lugar, introducir el conocimiento de las variantes diatópicas significa aceptar la realidad pluricéntrica de la lengua española, abandonando el modelo concéntrico con sede en Madrid (Lafuente, 2012: 441) y contribuyendo a eliminar prejuicios y tópicos aún muy radicados entre usuarios (Moure, 2004: 439), instituciones y docentes. Es necesario abordar la realidad del español desde conceptos antropológicos contemporáneos: en la era de la diversidad, donde el mundo parece finalmente abrirse hacia el respeto de las diferencias, el triunfo de una cultura lingüística pluricéntrica con varios centros que son modelos estándar que fijan normas para un país o una región, debe convertirse en una certeza. Hecho, que sin dudas, no ha pasado inobservado a la Real Academia, la cual se encuentra desde hace tiempo abocada en el reconocimiento de la riqueza de nuestra lengua. Del mismo modo, ha dejado constancia el entonces Rey de España, que en ocasión del III Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Rosario (Santa Fe, Argentina) evidenció en su discurso inaugural el carácter policéntrico y la identidad mestiza de nuestro idioma, peculiar ejemplo de unidad en la diversidad⁵.

³ Estas cifras incluyen a todos los hablantes de dominio nativo (GDU), es decir, a aquellos que residen dentro y fuera del mundo hispánico. En concreto, el GDN delimitado al mundo hispánico suma un total de 426.575.045 de hablantes (Instituto Cervantes, 2016: 7).

⁴ “En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 119 millones en 2060. Eso supondrá que el 28,6 % de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano” (Instituto Cervantes, 2016: 9).

⁵ III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario. Discurso inaugural del Rey Don Juan Carlos I.

En tercer lugar, con la introducción de la dimensión geolectal en nuestras clases adherimos a la línea adoptada por la RAE⁶ y las ASALE⁷, es decir, la del respeto del pluricentrismo normativo, claramente declinado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) – 2006 que individúa en el conocimiento de las variedades diatópicas una riqueza y un componente fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural⁸.

1.1 ¿Por qué el español bonaerense?

Para intentar responder al interrogante planteado en el apartado precedente es necesario volver a las cifras. En el contexto demográfico americano, Buenos Aires con sus más de 15 millones de usuarios, representa un número exiguo a nivel general pero significativo a nivel local. La República Argentina es el tercer país americano con el mayor número de hispanohablantes después de México y Colombia⁹. Pero por razones históricas, la mayor parte de su población reside en la provincia de Buenos Aires. Gracias a su rol de ciudad capital, es sede de las instituciones fundamentales del Estado y punto nodal de los medios de comunicación y, por lo tanto, constituye un polo de irradiación lingüística cuya influencia se extiende a todos los rincones del territorio nacional. Por otro lado, el prestigio de una ciudad abierta y cosmopolita, conocida por su intensa vitalidad en los diversos planos de la cultura, la han convertido en una meta atractiva para el turismo y la formación personal. En un artículo publicado en el diario El País del 2007 cuyo encabezado reza *¿Hablas rioplatense?* se analizan las causas de un fenómeno en plena expansión: el turismo idiomático. Con palabras como “*Argentina está de moda*” se individualizan los diversos factores que han contribuido a un boom de crecimiento que entre el 2004 y el 2006 alcanzó el pico del 60%. La diversificación de propuestas de actividades de ocio y tiempo libre para los jóvenes, el encanto del tango,

⁶ “Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área” (RAE 2009).

⁷ Sobre el nacimiento de la Asociación de Academias de la Lengua Española, cfr. López Morales (2015).

⁸ “El español tiene la cualidad de ser una **lengua que cuenta con varias normas** cultas que pertenecen a **diferentes localizaciones geográficas**; la correspondiente a **la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas**. De ahí que [...], sean **anotadas y comentadas especificaciones** [...] en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. **Esta flexibilidad** en el inventario **compensa la restricción** que supone **describir preferentemente una de las muchas variedades del español** y enriquece la representatividad del corpus”. Y más adelante “Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español [...]”. Por último “La **visión de que el español es una lengua plural y diversa** debe apoyar el planteamiento de que **esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes** y que **puede enseñarse y aprenderse** para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos”, (la negrita es nuestra). Cfr. PCIC (2006).

⁹ Instituto Cervantes (2016: 5).

las bellezas naturales del país y el turismo de aventura, parecen haber sido los verdaderos responsables de este cambio¹⁰. La reciente celebración del V Congreso Internacional de Turismo Idiomático en la ciudad de Buenos Aires¹¹ cuyo tema ha sido “El español, la diversidad cultural y la actividad turística: alianzas, tensiones y desafíos”, es uno de los tantos ejemplos de la sinergia institucional puesta en acto para promover la difusión de la variedad lingüística bonaerense (Acuña 2001). El nacimiento de instituciones públicas y privadas que certifican los diversos niveles de lengua española (Acuña, 2005), la movilidad interna de estudiantes pertenecientes a los países miembros del Mercosur, y el crecimiento de la industria editorial con cursos de lengua por primera vez estructurados a partir de la variedad local, completan el panorama.

2. Características fundamentales del español bonaerense

Según la clasificación propuesta por Moreno Fernández (2009: 329-367)¹², el español bonaerense es una de las dos variedades en que se manifiesta la variante rioplatense, a su vez integrante de la “rama atlántica” que junto al guaraníico constituye una de las dos grandes “familias” del español austral. Dicha denominación es el resultado de un largo proceso de escisión histórica dentro del cual se ha ido construyendo la identidad lingüística de dicha variedad, obviamente vinculada a la historia de la ciudad que desde su segunda fundación (1580) fue consolidando lentamente su protagonismo: primero, como enclave comercial portuario entre los siglos XVI y XVII, sucesivamente, como capital del Virreinato del Río de la Plata en 1776 y capital de la República Argentina en 1880. Una historia de cinco siglos para el desarrollo de una variedad cuyas peculiaridades lingüísticas encierran las voces de un crisol de culturas: pueblos originarios, españoles de diversa proveniencia, migraciones internas o continentales, inmigración masiva (especialmente italiana y española) del Viejo Mundo y sucesivos aportes. En los siguientes apartados presentamos un cuadro de las características fundamentales de la variante.

2.1 Plano gramatical

Entre las características fundamentales del español bonaerense destacamos:

¹⁰ Cfr. Marirrodriaga (2006).

¹¹ Cfr. www.turismoidiomatico.org.ar.

¹² Un cuadro sintético pero funcional podemos consultarlo en Moreno Fernández (2007: 44-45).

a) **Voseo:** consiste en el uso de *vos* como pronombre de segunda persona del singular, en lugar de *tú* y de *ti*. Según Moreno Fernández, “el voseo de la Argentina es el que goza de mejor estatus social entre todos los voseos de América, el que ha conseguido una más amplia implantación social” (2009: 341) y, sin dudas, la marca gramatical distintiva de la variedad bonaerense. A diferencia de otras formas voseantes, dicho sistema utiliza el *vos* como único pronombre de segunda persona del singular en las posiciones desujeto, término de preposición, vocativo y término de comparación. Para el pronombre átono (el que se usa con los verbos pronominales y en los complementos sin preposición) y para el posesivo, se emplean las formas de tuteo *te* y *tu*, *tuyo*, respectivamente.

Sujeto	Átono	Reflexivo	Término
vos	te	te	tí / vos
usted	lo / la / le	se	usted
ustedes	los / las / les	se	ustedes

Se trata de un voseo pronominal y verbal, ya que las desinencias verbales se transforman, siguiendo a grandes rasgos el modelo de la segunda persona del plural:

Presente indicativo	vos cantás	vos comés	vos vivís
Futuro simple	vos cantarás	vos comerás	vos vivirás
Presente subjuntivo	vos cantes / es	vos comas / ás	vos vivas / ás
Imperativo	cantá	comé	viví
Imperativo irregular	salí, poné, vení, tené, hacé, decí, andá (por ir).		

b) **Falta de oposición entre *Vosotros / Ustedes*:** la pérdida del pronombre de segunda persona del plural *vosotros* y su paradigma, es una característica que comparte con el resto del continente americano.

c) **Uso del pretérito indefinido con valor de perfecto:** *esta mañana fuimos; hoy comí*, etc.

d) **“Concordancia” con el verbo “haber”:** *hubieron muertos*.

e) **Construcciones *queístas* y *dequeístas*:** *no hay duda que; resulta de que; reiteró su voluntad que*; etc.

f) **Uso de *recién* por ‘ahora mismo’, ‘entonces mismo’:** *recién salió, recién llegué*, etc.

g) **Uso frecuente del diminutivo con *-it-*:** *gatito*.

h) **Uso del prefijo re-** con valor superlativo: *ellas eran reamigas; me parece recomplicado, está remal.*

2.2 Plano fónico

Dentro de las realizaciones fónicas destacamos:

a) **Seseo:** constituye un rasgo evolutivo del español presente en la mayor parte de los hispanohablantes, excepto en los nativos del Norte, Centro y Sudeste de la Península Ibérica. Consiste en la pérdida de la distinción entre el fonema /θ/ (<c>, <z>) y /s/ por la generalización del segundo.

b) **Yeísmo con pronunciación tensa (Yeísmo rehilado):**

El yeísmo es la deslateralización del fonema lateral palatal <ll> /ʎ/ que confluye en el fonema palatal central sonoro <y> /ɲ/ (Ramírez Luengo, 2007: 37). En el área rioplatense, el yeísmo derivó en una forma rehilada¹³ (pronunciación tensa y vibrante de la palatal). Según Fontanella de Weimberg (1973: 338-343), la transformación del sonido se debió a la introducción de préstamos procedentes del francés durante la segunda mitad del siglo XIX en una fase inmigratoria donde el contingente francófono alcanzaba cifras considerables y su lengua gozaba de un fuerte prestigio cultural. Sin embargo, en sus estudios posteriores, la autora individuó rastros del fenómeno a principios del mismo siglo (Fontanella de Weimberg, 1987: 55, 56, 99).

c) **Alargamiento marcado de las vocales tónicas.**

d) **Tendencia a la pérdida o al debilitamiento de las consonantes -d y -r:** (ber.'da) “verdad”, sobre todo con el sufijo -ado: [bai.'la.o] “bailado”.

e) **Tendencia a la aspiración, asimilación y pérdida de /s/** en posición final de sílaba: [lah. 'me.sah] ‘las mesas’, [‘mih.mo] ‘mismo’.

f) **Pronunciación tónica de los pronombres átonos enclíticos:** representandolá (por representándola).

g) **Aspiración faríngea de /x/** como en [mu.'her] “mujer”.

h) **Tendencia a despalatalizar la nasal palatal <ñ>:** [‘a.njo] en “año”.

2.3 Plano léxico

El plano léxico es en el que sin dudas, la variedad bonaerense evidencia su tendencia lingüística innovadora. Siendo, como hemos visto, por su colocación

¹³ El rehilamiento es la “vibración que se produce en el punto de articulación de algunas consonantes y que suma su sonoridad a la originada por la vibración de las cuerdas vocales” (Diccionario RAE).

geográfica y dinámica histórica un área expuesta al continuo contacto con diversas culturas, en su patrimonio lexical es posible rastrear huellas de diverso origen:

a) **Uso de italianismos:** de innegable procedencia inmigratoria, sus voces se hallan presentes en los diversos registros del español bonaerense. Algunos ejemplos son: *bagayo* ‘bulto, paquete’, *boleta* ‘multa’, *crepar* ‘reventar’, *feta* ‘loncha de fiambre o queso’, *grapa* ‘aguardiente’, *laburo* ‘trabajo’, *linyera* ‘vagabundo’, *nono/nonino* ‘abuelo’, *piloto* ‘gabardina, impermeable’, *valija* ‘maleta’.

b) **Uso de guaranismos:** fruto de las migraciones internas en época virreinal y precedentemente del contacto de la ciudad de Buenos Aires con el corredor cultural Alto Perú – Tucumán – Río de la Plata. Entre algunas de ellas destacamos: *caracú* ‘tuétano de los animales’, *carái* ‘señor’, *matete* ‘confusión, desorden’.

c) **Uso de voces del lunfardo:** el ‘lunfa’¹⁴, idiolecto esencial del tanguero, constituye uno de los tratos más representativos del registro coloquial popular porteño. Entre las voces más empleadas, destacamos: *bacán* ‘tipo, persona’, *batir* ‘denunciar’, *biaba* ‘paliza’, *bondi* ‘autobús’, *bulín* ‘departamento modesto usado para citas amorosas’, *cana* ‘policía’, *chambergo* ‘sombbrero’, *catrera* ‘cama’, *falopa* ‘droga’, *farabute* ‘loco’, *fiaca* ‘pereza’, *mina* ‘mujer / chica’, *morfar* ‘comer’, *pibe* ‘chico’, *falopa* ‘droga’, *farabute* ‘loco’, *farra* ‘fiesta’, *fato* ‘asunto hecho’, *fiaca*: ‘pereza’, *guita* ‘dinero’, *jermu* ‘mujer’, *laburar* ‘trabajar’, *manyar* ‘comer’, *mina* ‘chica’, *mionca* ‘camión’, *morfar* ‘comer’, *otario* ‘tonto’, *pelandrín* ‘holgazán’, *pibe* ‘chico’, *posta* ‘bueno, excelente’, *timba* ‘juego de cartas’, *yiro* ‘prostituta’.

d) **Usos léxicos característicos de la región:** *al pedo* ‘inútil’, *atorrante* ‘vago’, *bancarse* ‘soportar’, *boludo* ‘tonto’, *bombacha* ‘braga’, *colectivo* ‘autobús’, *bronca* ‘enojo’, *frazada* ‘manta, cobija’, *lolas* ‘pechos, tetas’, *macana* ‘mentira, desatino’, *macanudo* ‘simpático, bueno’, *morochó* ‘de pelo negro y tez blanca’, *pavada* ‘tontería’, *petiso* ‘bajito’, *pileta* ‘piscina’, *piola* ‘ingenioso’, *pollera* ‘falda’, *prolijo* ‘cuidado, limpio’, *quilombo* ‘lío’, *vereda* ‘acera’, *vidriera* ‘escaparate’, *zapallo* ‘calabaza, tonto’.

e) **Afronegrismos:** la presencia e elementos léxicos de origen africano no es extraña en una región donde la importación de esclavos en época virreinal alcanzaba cifras importantes. Palabras como *banana*, *tambo*, *conga*, *samba*, y hasta una palabra tan local como *tango*, testimonian su presencia en el Río de la Plata.

f) **Extranjerismos:** Buenos Aires es una ciudad portuaria con vocación cosmopolita, sometida durante el siglo XIX a una consistente presión inmigratoria y que por razones

¹⁴ Para un concepto sobre el término y sus voces, cfr. Gobello, Olivieri (2005).

históricas continúa registrando el influjo de la cultura anglosajona. La presencia de préstamos y calcos del inglés son frecuentes: *blue jeans, suéter, piyama, computadora, notebook, etc.*

2.4 Marcadores del discurso

Con respecto a las marcas utilizadas en la construcción discursiva, la originalidad de uso se observa fundamentalmente en las formas del registro coloquial. Entre las las frecuentes, destacamos:

'bueno : conector pragmático que a menudo funciona como marcador de apertura y de cierre de la conversación.

y : conector utilizado en múltiples ocasiones como marca de inicio de una respuesta.

o sea: para indicar el comienzo de una reformulación.

¿viste? : marcador utilizado para mantener el contacto con el interlocutor.

¿sabés? o ¿entendés? : marcas empleadas con intencionalidad reforzativa.

¡dale! : en lugar del 'venga', 'vale' del español peninsular.

vamos: marcador de aprobación.

che : interjección utilizada para llamar la atención del oyente.

3. La traducción del español bonaerense

3.1 Dificultades detectadas en estudiantes italófonos

La mayor parte de los estudios dialectológicos contemporáneos coinciden en dos puntos fundamentales: la unidad lingüística del español y la absoluta comprensión entre sus hablantes (Moreno Fernández, 2007: 15-21). Las diferencias más significativas se observan en el plano de la oralidad, medio expresivo donde predomina la espontaneidad y, dentro del mismo, en el uso de registros coloquiales. Del mismo modo, por razones históricas, es en el plano lexical donde la lengua manifiesta su mayor riqueza y diversidad. Por lo que respecta a la producción escrita, a excepción del género epistolar o de algunas tipologías textuales que incluyen cierto tono informal, las diferencias se atenúan ya que estamos en el ámbito de los registros cultos.

Obviamente, las dificultades que presenta la descodificación de las peculiaridades lingüísticas de una variedad, no son las mismas para un usuario nativo que para un estudiante extranjero, como también difieren las actitudes mentales de

acercamiento y el modo en que las mismas vienen percibidas. Por otro lado, el tratamiento de las variedades diatópicas del español en la realidad lingüística italiana impone cierta cautela. Términos como geolecto, dialecto o variante deben ser correctamente contextualizados para evitar comparaciones inadecuadas entre dos historias lingüísticas aparentemente afines pero con epílogos diversos. Entre la lengua italiana y los dialectos regionales o locales median distancias inconcebibles para el mundo hispánico, diferencias que el docente debe saber manejar para evitar errores de percepción cultural por parte del estudiante de ELE.

En el contexto italiano, ya sea por cercanía geográfica como por el prestigio que desde siempre la ha acompañado, el acceso a la lengua española se realiza a partir de la norma castellana o centro-norte peninsular, que se convierte en el único referente posible al no ser matizada por el conocimiento, al menos informativo, de la existencia de las otras modalidades utilizadas en el 90% del resto del mundo hispánico. En efecto, la primera dificultad que encontramos al proponer el conocimiento y uso práctico de una variedad que se aparta del modelo mentalmente asumido como “estándar oficial”, es la resistencia hacia la adquisición de las normas de un sistema lingüístico que en el mejor de los casos ha sido presentado como una modalidad folclorística del habla local, y en el peor de los mismos, como una deformación. Si desde el punto de vista de la reflexión científica contamos con excelentes trabajos que desde hace tiempo intentan invertir una tendencia demasiado arraigada, el aprendizaje del español está en manos de un cuerpo docente formado en una concepción unidireccional de la lengua en la que América constituye sólo un complemento. Por otro lado, la mayor parte de los métodos con que contamos en el mercado editorial, salvo raras excepciones, contribuyen indirectamente a reforzar esta idea. Al propiciar el acercamiento al continente americano desde un punto de vista sociocultural, dedicando páginas y páginas a fiestas y tradiciones, música y bailes típicos, a las figuras emblemáticas de ayer y de hoy, relegan a un segundo plano la lengua negando la identidad geolectal que predomina en cada región. En realidad, desde una óptica más amplia, la elección no sorprende: la mayor parte de los métodos de gramática de ELE pasa por alto la existencia de variedades dentro de la misma España, difundiendo la idea de un español único y homogéneo que comparte su territorio con las lenguas oficiales reconocidas en las autonomías. En este contexto, no es difícil entender la aureola de desprestigio que por sus diferencias con el modelo “original” ha acompañado la existencia de la variedad bonaerense. En síntesis, es necesario emprender una tarea de revisión seria y documentada para que los

fantasmas de la “pureza”, “originalidad” y “homogeneidad” desaparezcan completamente del imaginario glotodidáctico del docente, en pos de la difusión y enseñanza de una concepción pluralística de la lengua española, real y despojada de prejuicios.

En lo que concierne el plano práctico de la actividad traductiva es necesario distinguir entre las dos modalidades escrita y oral, puesto que las mismas se apoyan en medios de comunicación que ofrecen dificultades diversas. En cuanto a la primera, como ya hemos anticipado, es la que menos escollos presenta: al tratarse de una actividad controlada cuyo campo de acción es la estabilidad del texto escrito, los imprevistos se reducen a la presencia de matices informales, solucionables mediante el trabajo de documentación previa que un buen mediador debe realizar para efectuar con desenvoltura la decodificación y la reconstrucción del mensaje en lengua meta. La presentación de un cuadro completo de las características gramaticales durante las lecciones, acompañado de una buena dosis de ejercitación contrastiva entre el estándar y la variante bonaerense a partir de tipologías textuales que además incluyan registros informales, mejora notablemente la prestación.

El grado de dificultad aumenta, en cambio, cuando entramos en el mundo de la mediación oral, donde el factor tiempo juega un rol esencial. Para el caso de la interpretación simultánea, la velocidad de ejecución exige certezas inmediatas. Imaginemos por un momento, el estado de ansiedad al que se hallaría expuesto un mediador novato mientras afronta el imprevisto cambio de registro de un relator que introduce en su retórica unidades fraseológicas geolectales. La red ofrece cuantiosos ejemplos de discursos de líderes políticos hispanoamericanos donde la formalidad cede el paso a la necesidad de crear consenso.

Otros pequeños obstáculos se suman para el caso de la interpretación consecutiva, donde la cercanía física del emisor expone al mediador a los riesgos de la espontaneidad del lenguaje oral y a detalles de orden sociocultural. Más que por sus peculiaridades de orden fónico, los imprevistos pueden originarse por tres motivos fundamentales: los recursos discursivos, los elementos extralingüísticos de la comunicación oral y las variaciones de orden lexical. En apartados anteriores, hemos enumerado algunos ejemplos de los conectores pragmáticos, intensificadores y atenuantes discursivos más utilizados en los registros coloquiales del español bonaerense. Por otro lado, la gestión de las distancias corporales durante la acción comunicativa (proxémica) y la correcta interpretación de la gestualidad que acompaña

los actos de habla (kinésica) constituyen dos elementos fundamentales del lenguaje paralingüístico, componente esencial de la competencia sociocultural. Por ejemplo, la característica tendencia enfatizante que acompaña la intencionalidad comunicativa del hablante o la menor distancia entre interlocutores, donde el contacto físico y una cierta informalidad no se corresponden a la pérdida del respeto o al desconocimiento de la autoridad, pueden desconcertar al mediador interpretando como exagerado o irrespetuoso lo que culturalmente para un porteño entra dentro de su “normalidad”. Si bien la inmigración italiana ha dejado huellas profundas en la cultura argentina, existen matices que es necesario precisar.

Para finalizar, es necesario detenerse en el plano lexical, un denominador común que afecta las diversas modalidades de traducción. En las páginas precedentes, hemos citado algunos ejemplos de los italianismos, guaranismos, afronegrismos, extranjerismos y usos léxicos característicos de la región que componen el corpus lexical del español bonaerense. Obviamente, las diferencias no se agotan en los elementos mencionados: si en algo se distingue dicha variedad, es por su creatividad en el plano fraseológico. Los porteños aman innovar su registro coloquial, creando expresiones que los medios de comunicación contribuyen a difundir y fijar en el lenguaje común: algunas perviven en el tiempo, otras resisten breves períodos para ser reemplazadas por novedades de mayor arraigo. ‘*Estar recopado*’, ‘*estar de vuelta*’, ‘*ser un gil de goma*’, ‘*ya fuiste*’, ‘*no le cayó la ficha*’, ‘*lo hicieron boleta*’, y tantos otros casos, componen la rica gama de unidades fraseológicas difícilmente deducibles a partir del sentido de sus componentes individuales. Para no hablar de ciertos tabuismos que circulan en la región: a los habitantes de Buenos Aires no se les ocurriría *coger* un colectivo, porque en el español bonaerense dicho verbo es sinónimo de fornicar. La búsqueda guiada en diccionarios especializados (Alvar Ezquerro, 2003) finalizada a la realización de tablas lexicales contrastivas ayuda a que el estudiante incorpore léxico y enriquezca su vocabulario. Al respecto, Moreno Fernández (1999) insiste sobre la necesidad de profundizar las diferencias lexicales en los llamados lenguajes específicos, fundamentales para facilitar la tarea del mediador.

3.2 Reflexiones sobre los materiales existentes y pautas metodológicas para la clase de mediación.

Como ya hemos señalado, los materiales organizados con los que contamos no dan amplio espacio a las variedades en sí, y en este contexto el español bonaerense no

hace excepción. Salvo aquellos métodos ideados en países hispanohablantes para ser empleados *in situ* con estudiantes extranjeros¹⁵ o casos contados en el panorama editorial italiano¹⁶, el resto de la bibliografía sigue el estándar peninsular y se limita a introducir “muestras” de lengua generalmente vinculadas con el uso del voseo y las diferencias lexicales. Por lo tanto, será el docente el principal creador y facilitador de los materiales y recursos necesarios para ofrecer un cuadro específico y potenciar el conocimiento de la variedad objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la red, la literatura y todo el material auténtico que podamos recoger, serán indispensables para motivar y contextualizar los elementos que querramos tratar.

Un primer paso para familiarizar al estudiante con las obras de consulta atinentes a la variedad bonaerense es la constitución de un corpus de recursos compuestos por diccionarios, gramáticas, manuales y sitios especializados en la red. Se trata de potenciar el proceso de pre-traducción a partir del desarrollo de aquellos conocimientos instrumentales indispensables en la formación del traductor (Hurtado Albir, 2001: 29-30).

Si nuestro objetivo es el desarrollo de la competencia gramatical, una buena opción para trabajar las diferencias que presenta el español bonaerense es el recurso a la técnica de transformación oracional, reformulando primero en estándar y luego en lengua meta aquellos aspectos en que la variedad ofrece contrastes.

La literatura también representa un campo de vasto potencial: pensemos en el gran Julio Cortázar, cuyas obras ceden amplio espacio al registro coloquial bajo las formas del discurso directo o indirecto. Además de constituir un abordaje interesante para la práctica traductiva del texto literario, expone al futuro mediador ante la dificultad del lenguaje figurado y ofrece un válido recurso para el conocimiento de elementos socioculturales. Una buena explotación del texto basada en una guía de preguntas (Saralegui, C., 2004: 81-82) permite descubrir diversos aspectos de la variedad: léxico, voseo, diferencias en los paradigmas verbales, registros, marcadores discursivos, unidades fraseológicas, etc.

Por su parte los cómics, como las tiras de Mafalda, permiten el contacto con una tipología textual que plantea problemas específicos de traducción (Solsona Martínez, 2011: 61-66, 113-129) y que en breve espacio condensa varios aspectos de la oralidad:

¹⁵ Nos referimos a los métodos: *Macanudo* (Malamud, E., 2008), el primer manual concebido para el aprendizaje del español en Río de la Plata publicado en Argentina en 1990; *Cambalache* (Cfr. De Majo, O.), *Aula del Sur* (AAVV, 2009) y *Voces del Sur* (AAVV, 2005), entre otros.

¹⁶ Un ejemplo interesante lo constituye el manual para itálofonos *¡Enhorabuena!* de Maria Vittoria Calvi (2013), Milano, Zanichelli, donde el estudio de la lengua viene afrontado desde una óptica pluricéntrica.

registro coloquial con predominancia de voseo, uso de interjecciones, onomatopeyas, gestos, juegos de palabras, paronimias, etc. Una primera fase de exploración guiada de las viñetas para identificar las particularidades lingüísticas del español bonaerense, aplicando sucesivamente como estrategia traductora la técnica de adaptación, son una opción posible.

El empleo de textos publicitarios, representa una oportunidad para acercar al estudiante a los lenguajes sectoriales de la variedad, al proponer muestras comerciales de distintos tipos de productos y servicios, como también de las cuestiones sociales que apremian a la realidad cultural que estudiamos.

Por último, las series y los programas televisivos, las películas de cine argentino, las entrevistas a las que tan fácilmente podemos acceder mediante la red y las infaltables canciones, completan la vasta gama de recursos que nos permiten programar actividades estusiasmantes para acercar al futuro mediador al conocimiento de la variedad bonaerense.

3.3. 1 Propuesta de actividades para la clase de mediación.

En el presente apartado desarrollamos a modo de ejemplo una de las actividades mencionadas en los párrafos anteriores.

Actividad 1: Mi archivo de Materiales de Consulta del Español Bonaerense

1. Objetivos:

- Familiarizar al futuro mediador con las principales obras de consulta atinentes a la variedad bonaerense presentes en formato papel y digital.
- Concientizar al alumno sobre la importancia de las actividades de pre-traducción como proceso formativo indispensable para el correcto desarrollo de su trabajo.
- Desarrollar el hábito de la elaboración de archivos de material personal en formato digital para facilitar la actividad traductiva.

2. Nivel: B1 del Marco Común Europeo de Referencia.

3. Duración: 4 horas (aproximadamente).

4. Materiales: Parrilla de la actividad en formato word, obras de consulta en formato papel, conexión a internet, lápiz digital.

5. Desarrollo: Se trata de una actividad organizada en tres momentos que comprende: la fase de consultación del material, el completamiento de las parrillas de actividad en formato word y la formación de un archivo personal en el lápiz digital. El docente provee listas de datos que el estudiante deberá clasificar y catalogar en parrillas. Con respecto a la consultación del material en formato papel, la misma puede desarrollarse en el aula (si las obras han sido facilitadas por el docente) o en la biblioteca (siempre que la institución formativa cuente con una sala de consultas completa y actualizada). Del mismo modo, se procederá para las obras en formato digital, fácilmente consultables en el aula de informática. En el esquema incluimos una columna denominada *observaciones* en la que el estudiante expondrá su punto de vista sobre la validez, las características y la facilidad de consulta del material señalado. Esta actividad también puede realizarse en parejas e incluir una puesta en común de todos los grupos con debate final, factor que contribuye a la división de tareas y al intercambio de opiniones sobre las observaciones realizadas. A continuación ofrecemos algunos ejemplos de parrillas para guiar la actividad propuesta.

Parrila 1. *Diccionarios*

FORMATO		TITULO / PÁGINA WEB	OBSERVACIONES	
Papel	Digital		Tipología	Consideraciones
✓		Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): <i>Diccionario de americanismos</i> , Madrid, Santillana.	General	
✓		Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> , Madrid, Santillana.	General	
✓		Academia Argentina de Letras (2008): <i>Diccionario del habla de los argentinos</i> , Buenos Aires (Segunda edición corregida y aumentada), Planeta/ Espasa Calpe.	General	
✓		Federico Plager (2008): <i>Diccionario integral del español de la Argentina</i> . Buenos Aires, Tinta Fresca – Voz Activa.	General	
✓		Academia Argentina de Letras (1995): <i>Registro del habla de los argentinos</i> , Buenos Aires.	General	
✓		Barcia, P. y Pauer, G. (2010): <i>Diccionario fraseológico del habla argentina</i> , Buenos Aires, Emecé.	Específico	
✓		Governatori, G., Larocca, R. (2014): <i>¡Que lo Pario Che! Diccionario Coloquial de los Argentinos</i> , Editorial Continente, Buenos Aires.	Específico	
	✓	Academia Argentina de Letras. <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> . http://www.asale.org/academias/academia-argentina-de-letas .	General	
	✓	Academia Argentina de Letras. <i>Diccionario de americanismos</i> . http://www.asale.org/academias/academia-argentina-de-letas .	General	
	✓	<i>Diccionario Clarín</i> . http://www.clarin.com/diccionario .	General	

✓	De Alberto J. Miyara. <i>Diccionario Argentino – Castellano para españoles</i> . Casal Argentino de Barcelona. http://www.casalargentino.org/dicc_arg_cas.pdf .	General	
✓	<i>Diccionario Lengua de Señas Argentina Español (1997)</i> : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina. http://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/diccionariolengua-de-seasargentina .	Específico	

Parrilla 2. Manuales

TITULO	OBSERVACIONES
<i>Cambalache</i>	Curso en seis niveles inmerso en el contexto cultural argentino y en la variedad lingüística rioplatense
<i>Macanudo I : manual para la enseñanza del español del Río de la Plata.</i> <i>Macanudo II: español lengua extranjera para el Río de la Plata.</i>	Curso orientado al estudio del español desde la perspectiva rioplatense.
<i>Aula del Sur</i> (Argentina, Voces del Sur)	
<i>Español Nivel 1, 2.</i> Buenos Aires, IBL. http://www.ibl.com.ar/espanol/cursos-intensivos-espanol.asp	Cursos intensivo de español en ocho niveles.
<i>Curso de español para extranjeros</i> (Buenos Aires, Laboratorio de Idiomas de la UBA). www.idiomas.filo.uba.ar/content/espaol-para-extranjeros	
Nivel Intermedio Alto (Buenos Aires, Universidad del Salvador). http://dcii.usal.edu.ar/dcii/cursos-espanol-cuatrimstral .	En el sitio del curso de incluyen talleres para mejorar la competencia sociocultural.

3. Sitios de interés

TITULO	OBSERVACIONES
Academia Argentina de Letras. http://www.asale.org/academias/academia-argentina-de-letras .	Representa el punto de referencia normativo de la variedad estudiada.
Instituto Cervantes. http://www.cervantes.es .	Es el portal de la institución que promueve la enseñanza, difusión y conocimiento de la lengua y culturas hispánicas en el mundo.
Página del idioma español. http://www.elcastellano.org .	Portal de la lengua española (diccionarios en línea, artículos, direcciones de diarios, etc.).
Portal del hispanismo. http://hispanismo.cervantes.es/	Contiene información de actualidad sobre los estudios hispánicos en el mundo.
Página personal del Profesor José Ramón Morala. http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/index.htm	Introduce una excelente guía de diccionarios de español.
CORPUS ORALES: Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico.	Disponible en el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Alfonso XIII, 2,

http://www.corpusfinder.ugent.be/corpus/59	35003 Las Palmas de Gran Canaria.
CORPUS ORALES: Centro Virtual Cervantes. Catálogo de voces hispánicas. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/argentina/buenosaires.htm	Repertorio de muestras orales con comentario filológico. Acceso libre.

4. Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas, hemos varias veces insistido sobre las diversas dificultades que presenta el proceso traductor de la variedad bonaerense, escollos fácilmente superables gracias a los numerosos aportes en el ámbito dialectológico, a la cuantiosa y valiosa reflexión científica en glotodidáctica y traducción y a las posibilidades que nos ofrece la era digital. Sin embargo, queda pendiente un aspecto fundamental de la cuestión: el rol de las variantes en la formación del traductor. Aún en universidades de reconocido prestigio, es difícil o casi imposible, encontrar en las carreras de Grado en Mediación asignaturas completamente dedicadas al estudio de las variedades diatópicas del español. Dadas las circunstancias actuales, sería el caso de preguntarse si no ha llegado el momento de ampliar horizontes efectuando un verdadero cambio de paradigma, aceptando la realidad múltiple de nuestro idioma en el que la norma centro-norte peninsular es solo una de sus tantas maravillosas llaves de acceso y no la unidad de medida de todo el mundo hispánico.

5. Referencias bibliográficas

ACUÑA, L. (2001): “La enseñanza del español de extranjeros en la Argentina”, en *Congresos Internacionales de la lengua española*. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_d_el_espanol/acuna_l.htm.

ACUÑA, L. (2005): “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”. Mózillo, I., Machado, M., Dos Santos, S. y otros, en *O plurilingüismo no contexto educacional*, Pelotas, Editora da Universidade Federal de Pelotas, pp. 97-111.
Disponible en: <http://www.celu.edu.ar/es/taxonomy/term/21?page=2>.

ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco / Libros.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008): “Modelo estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, en *RESLA*, 9-26.
Disponibile en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2925909.

- AAVV (2009): *Aula del Sur*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur.
- AAVV (2005): *Voces del Sur, Español de hoy*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur.
- COSERIU, E. (1973): *Lezioni di linguistica generale*, Torino, Boringhieri.
- DE MAJO, O. (s/f): “Español para extranjeros en la modalidad a distancia: Cambalache”, Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/cambalache.pdf>.
- DE SAUSSURE, F. (1945): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Editorial Losada. Disponible en: <http://jaquesderrida.com.ar/restos/saussure.pdf>.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1973): “El rehilamiento bonaerense a fines del siglo XVIII”, en Thesaurus. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf.../TH_28_002_150_o.pdf.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1987): *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires, Hachette.
- GOBELLO, J., OLIVIERI, M. (2005): *Novísimo Diccionario Lunfardo*, Buenos Aires, Editorial Corregidor.
- HAENSCH, G. (2001): “Español de América y español de Europa (1° parte)”, en Panace@. Vol. 2, n° 6. Diciembre.
Disponible en: www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n6.
- HAENSCH, G. (2002): “Español de América y español de Europa” (2° parte). Panace@. Vol. 3, n° 7. Marzo.
Disponible en: www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7.
- HURTADO ALBIR, A. (1999): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva. Informe 2016*. En red: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>.
- LAFUENTE, S. (2012): *Importanza della diversità diatópica nell'insegnamento della lingua spagnola come L2*. LEA- Lingue e letterature di Oriente e d'Occidente, vol. 1, n. 1, pp. 439-446. Disponible en: www.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/12471.
- LÓPEZ MORALES, H. (2015): Nacimiento de la Asociación de Academias de la Lengua Española, en *Asociación de Academias de la Lengua Española* Disponible en: <http://www.asale.org/escuela-de-lexicografia/la-elh>.
- MALAMUD, E. (2008): *Macanudo*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- MARIRRODRIGA, J. (2006): “El boom del español” ¿Hablas rioplatense? Diario El país, Disponible en: www.elpais.com.

MEO-ZILIO, G. (1985). "Italianismos generales en el español bonaerense", Thesaurus, Tomo XX, n. 1, Disponible en: cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999): *Lenguas de especialidad y variación lingüística*. Disponible en: www.ub.edu/filhis/culturele/moreno.html.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *¿Qué español enseñar?*, Madrid, Arco / Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *La lengua española en su geografía*, Madrid, Arco / Libros.

MOURE, J. L. (2004): "Norma nacional y prescripción. Ventajas y perjuicios de lo tácito", en *Centro Virtual Cervantes*.
Disponible en: cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/moure.

PCIC (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 tomos.

RAMÍREZ LUENGO, J. L. (2007): *Breve historia del español de América*, Madrid, Arco / Libros(2007).

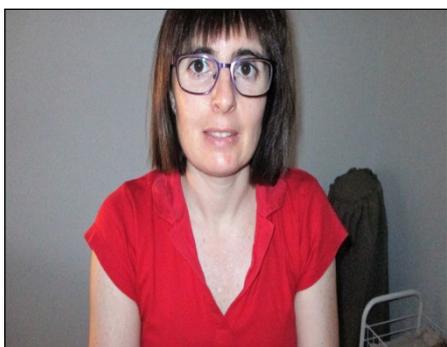
SARALEGUI, C. (2004): *El Español Americano: teoría y textos*, Navarra, Eunsa.

SOLSONA MARTÍNEZ, C. (2011): *La traducción como herramienta. Español para italófonos*, Bologna, Clueb.



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS *VENGA, VAMOS* y *ANDA* EN LA CLASE DE ELE

Aroa M^a Torre Torre
Profesora de enseñanza secundaria en el Departamento de Educación de Navarra.
Doctoranda de la UNED.
aroattorre@gmail.com



Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo y máster en “Análisis gramatical y estilístico del español” por la Universidad de Educación a Distancia (UNED). Actualmente, es doctoranda en el Programa de Doctorado en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios de la UNED. Está a punto de finalizar su tesis, que se desarrolla en el campo de la lingüística aplicada, concretamente, en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Consiste en una reflexión sobre la enseñanza los marcadores conversacionales en ELE que conduzca a una propuesta didáctica eficaz de estas unidades. Paralelamente a su labor investigadora, desarrolla su actividad docente como profesora funcionaria de enseñanza secundaria, en la especialidad de Lengua castellana y literatura, en el Departamento de Educación de Navarra.

Resumen (español)

En este trabajo vamos a presentar una propuesta para la enseñanza en el español como lengua extranjera de tres marcadores discursivos derivados de verbos de movimiento que son muy frecuentes en la conversación coloquial en español: *venga, vamos* y *anda*. Nuestro propósito fundamental es ofrecer un modelo de tratamiento didáctico en el aula de ELE que sea eficaz y, al mismo tiempo, aplicable también a otras partículas. Así, partiendo de una serie de reflexiones teóricas en torno a la naturaleza de los marcadores discursivos y a lo problemático que resulta su enseñanza en ELE, ofrecemos finalmente una serie de estrategias didácticas concretas para la enseñanza de estas unidades en los niveles avanzados. Pero debe quedar claro que nuestro estudio no pretende ser la presentación de una unidad didáctica, sino una guía que sirva de ayuda al profesor en la

difícil tarea de explicar estos marcadores a los estudiantes extranjeros de nuestro idioma.

Abstract (English)

This paper will present a proposal for teaching students of Spanish as a Foreign Language three discourse markers deriving from verbs of motion, all of which are commonly used in colloquial conversation: *venga*, *vamos* and *anda*. Our main aim is to put forward a didactic model in the Spanish as a Foreign Language classroom which is both effective and can be applied to other particles. Finally, based on a series of theoretical reflections around the nature of discourse markers and the difficulties involved in teaching them in the Spanish as a Foreign Language classroom, we offer a series of specific didactic strategies which can be used to teach these units at advanced levels. Notwithstanding, it should be noted that our study does not aim to present a teaching unit but rather to provide teachers with a useful guide which will help them through the complex task of teaching these markers to non-native speakers.

Palabras clave

adquisición de la lengua, actividades didácticas, español L2, marcadores del discurso, español coloquial.

Keywords

language acquisition, learning activities, Spanish as second language, linguistic markers, colloquial Spanish.

Artículo

1. Introducción

Hasta la década de los 70, se pensaba que enseñar una lengua extranjera consistía exclusivamente en enseñar su gramática y su vocabulario. Como consecuencia de esta concepción didáctica, un estudiante extranjero, después de mucho tiempo dedicado al aprendizaje de esa lengua, se sentía, con frecuencia, fracasado al interactuar en encuentros auténticos con hablantes nativos. Afortunadamente, poco a poco se fue comprendiendo que para enseñar un idioma tan necesario era aprender la diferencia y usos de los distintos tiempos verbales como aprender cuáles son los marcadores discursivos¹ (MD, de aquí en adelante) y cómo se utilizan en la lengua meta, pues estas unidades ayudan a los hablantes a construir e interpretar adecuadamente los mensajes con el menor esfuerzo posible. De hecho, la habilidad de su manejo constituye un indicador evidente del dominio de una segunda lengua.

El presente trabajo se enmarca en esta perspectiva que considera necesaria la inclusión de los marcadores discursivos en los materiales de enseñanza de ELE. Nuestro interés se centrará, en este caso, en aquellos que intervienen en la construcción de la conversación, pues estas partículas desempeñan un papel central en muchas de las “operaciones” (tomar la palabra, interrumpir, ceder el turno, rectificar, cooperar, pedir aclaraciones, etc.) que se llevan a cabo en este tipo de discursos, los más frecuentes, por otra parte, en cualquier lengua.

Pese a su importancia, en el aula de ELE sigue sin prestarse la debida atención a la enseñanza de estas unidades: o bien se omiten o bien no se tratan adecuadamente. El

¹ Estas unidades, fruto de la diversidad de enfoques desde los que se han estudiado y de la variedad de funciones que desempeñan en el discurso, se han denominado de muy distintas maneras: *enlaces extraoracionales* (Gili Gaya, 1943 y 1973), *conectores argumentativos* (Portolés, 1989), *conectores extraoracionales* (Cortés, 1991), *operadores discursivos* (Casado Velarde, 1991 y 1993), *elementos de cohesión* (Martín Zorraquino, 1992), *enlaces textuales* (López García, 1994), *relacionantes supraoracionales* (Fuentes, 1996), *conectores pragmáticos* (Briz, 1998), *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), entre otros. En nuestro trabajo utilizaremos la denominación “marcadores discursivos”, pues nos parece la más conveniente para dar cuenta de las unidades que se analizan aquí, las cuales desempeñan otras funciones además de conectar las distintas partes del discurso. No obstante, a lo largo de estas páginas utilizaremos la expresión “partícula discursiva” como sinónimo de “marcador discursivo”.

problema se agrava cuando se trata de marcadores conversacionales (MC, de aquí en adelante) como los que aquí nos ocupan.

El fin que perseguimos en este trabajo es, precisamente, proponer estrategias didácticas concretas para ayudar al docente de español como lengua extranjera a enseñar estas partículas con eficacia. Metodológicamente procederemos de la siguiente manera: primero, expondremos las principales dificultades que surgen en la enseñanza de estas unidades. A continuación, explicaremos la naturaleza de los marcadores discursivos, con especial atención a los propios de la conversación coloquial en española y a las tres unidades seleccionadas. Luego, estableceremos las líneas generales sobre las que asentar nuestra propuesta y, finalmente, ofreceremos, no una unidad didáctica como tal, sino un modelo de intervención en el aula articulada en torno a la presentación de *venga*, *anda*, *vamos* y a unas actividades de aplicación de uso de las mismas.

2. El desafío de enseñar los marcadores discursivos

Si la enseñanza de los marcadores discursivos, en general, y los conversacionales, en particular, se ha convertido tradicionalmente en un auténtico desafío para los profesores de ELE es, como señalan los expertos en la materia (Martín Zorraquino, 2006; Re, 2010; Corrales Esteve, 2011; Nogueira da Silva, 2011; entre otros), debido a la existencia de una serie de problemas de tipo metodológico. A saber:

- a) La dificultad para explicar unidades con significado procedimental².
- b) Las lagunas existentes en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estas unidades.
- c) Un déficit de conocimiento declarativo (de las funciones que cumplen) y/o procesual (de su uso en situaciones en tiempo real) por parte de los aprendientes.
- d) Los prejuicios al considerar que solo pueden ser aprendidos en un contexto de inmersión lingüística cuando, en realidad, para llegar a utilizar correctamente estas unidades, el aprendiente necesita, además de *input* nativo, *output*, retroalimentación y un estudio explícito de la forma.

² En el apartado 3 de este trabajo explicamos en qué consiste este tipo de significado.

- e) Las dificultades a la hora de corregir a los alumnos, ya que los errores relacionados con estas unidades, generalmente, tiene que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales.
- f) La ausencia de manuales, gramáticas y/o diccionarios que puedan servir al profesor para aclarar las dudas que puedan surgir en torno a las partículas discursivas.
- g) La idea de que los marcadores sirven solo para producir un texto, olvidándonos de que lo hacen, también para entenderlo.
- h) La consideración, en muchos casos, de que son unidades denotativamente superfluas, que solo sirven para realzar el discurso del hablante y cuyas funciones pueden ser desempeñadas por otros elementos.
- i) Las diferencias culturales que pueden impedir una correcta contextualización.
- j) El tipo de actividades de clase no favorecen la aparición de contextos de aprendizaje óptimos.

Antes de pasar a abordar otros asuntos, nos parece oportuno, dada la relevancia que manuales, gramáticas y diccionarios tienen como materiales auxiliares y/o de consulta para profesores y alumnos, detenernos en el punto f y hacer algunas matizaciones.

Es cierto que, durante mucho tiempo, los marcadores discursivos no tenían presencia en este tipo de obras. Luego, gracias a las transformaciones operadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, empezaron a tener un espacio, digamos, “marginal”. En los últimos años, por fortuna, han cobrado mucha más notoriedad. Sin embargo, siguen cometiéndose, a nuestro entender, algunos errores en su tratamiento que continúan siendo un obstáculo para su correcta enseñanza. Pasemos a detallarlos.

En cuanto a los manuales, la revisión de diez métodos³ nos permite señalar que, con carácter general, aunque con notables excepciones⁴, no es fácil encontrar muchas

³ Dado el gran número de métodos publicados o reeditados en el mercado para la enseñanza de ELE durante los últimos años, basados en metodologías diferentes (no siempre explicitadas) y con un número variable de volúmenes (entre 1 y 5) que cubren los diferentes niveles del MCER, hemos elegido manuales publicados en España desde 2004 a 2014 para los niveles B2 y C1 y dirigidos a toda clase de público, por lo que quedan excluidos de este análisis los métodos para niños, para adolescentes, para universitarios, para inmigrados, etc.; los métodos de español para fines específicos; los métodos adaptados para un público nacional (para portugueses, para alemanes, etc.); las versiones latinoamericanas de los diferentes métodos; etc. Todos ellos aparecen debidamente referenciados en la bibliografía.

actividades dedicadas al trabajo del uso de los marcadores. El problema se agrava en el caso de los conversacionales, pues en los métodos predominan los ejercicios en relación con la práctica del empleo de los MD propios de la producción escrita. Cuando existe práctica, lo más habitual es las actividades propuestas sean poco eficaces. Normalmente, las que se plantean son del tipo de las siguientes:

- **Ejercicios de rellenar huecos** a partir de una lista (a veces ni siquiera) de marcadores que, normalmente, se les ofrece a los alumnos.
- **Ejercicios de selección múltiple.** En este caso, se le presentan al aprendiz tres o cuatro opciones para rellenar los huecos.
- **Ejercicios de completar huecos en enunciados que definen los MD.** A diferencia de los anteriores, los huecos aparecen en enunciados que sirven para aclarar el significado o la función de algunos MD que, generalmente, se presentan en una lista para que el estudiante seleccione de esta el marcador que servirá para rellenar el enunciado que corresponde a su correcta definición.
- **Ejercicios para unir frases o transformar frases dadas usando marcadores.**
- **Completar listas de MD que poseen la misma función o significado:** se suele presentar un cuadro con ejemplos de distintos marcadores y se solicita al estudiante que termine de completar el cuadro con otros MD de funciones o significados semejantes a los que le han sido presentados como ejemplos.
- **Explotación de géneros con secuencias textuales específicas (argumentativa, instructiva, expositiva, etc.).** Se les suele pedir a los alumnos la producción de textos orales y escritos a partir de ejemplos de textos, que constituyen en muchas ocasiones la base del estudio de los marcadores
- **Escuchar diálogos u otro discurso oral para reconocer MD:** el objetivo de estos ejercicios es que el estudiante, al escuchar el texto, reconozca las unidades que sirven como MD para completar la versión escrita de este texto o simplemente escribir los marcadores que haya escuchado.

Quisiéramos dejar bien claro que no es nuestra pretensión echar por tierra todas estas actividades que, en realidad, nos parecerían válidas siempre y cuando viniesen acompañadas de las contextualizaciones necesarias y las explicaciones teóricas que proporcionasen al estudiante la clave o las claves para su resolución y, facilitasen, en consecuencia, la comprensión del uso de estas unidades en español. Pero la realidad es

⁴ Consideramos que el manual *El Ventilador*, nivel C1, de la editorial Difusión, constituye una de estas excepciones.

bien distinta y, cuando este tipo de aclaraciones aparecen, son superficiales, pues suelen limitarse a pequeñas anotaciones al lado de las actividades que no se detienen, obviamente, en explicar el uso de las partículas discursivas en relación, por ejemplo, con el registro de lengua y con su distinta distribución en lo oral y en lo escrito, su polifuncionalidad, el vínculo entre los MD y los géneros y secuencias textuales, la influencia de los rasgos prosódicos en su significado o su movilidad distribucional. En otras palabras, los métodos de español para extranjeros no recogen la información pertinente en torno a aquellos aspectos que son determinantes en el uso de los marcadores en nuestra lengua.

Hemos de añadir al respecto que idénticas carencias hemos detectado en la revisión de varias páginas de Internet⁵ dedicadas a proponer actividades para el aprendizaje del español.

En cuanto a las gramáticas, habría que tener en cuenta que tan heterogéneo es el conjunto de los marcadores discursivos, presentan una estructura interna tan diversa, ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desiguales, e implican relaciones “semánticas” tan diferentes respecto de los segmentos relacionales en los que inciden, que acometer su estudio en una gramática puede parecer incluso una tarea utópica. Esto puede justificar el hecho de que hayan recibido un tratamiento deficiente y marginal dentro de la mayor parte de los tratados gramaticales.

Con todo, serían injusto no hacer referencia a un par de gramáticas que constituyen un paso adelante en el estudio de los marcadores. Por un lado, la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), cuyo capítulo dedicado a los marcadores del discurso puede considerarse un hito. Sin duda alguna, las 162 páginas que lo componen, a lo largo de las cuales se les somete a un análisis detallado, vendrían a compensar la escasa atención que en el pasado se prestó a estas unidades. Por otro lado, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), en la que se encuentran también referencias explícitas a los marcadores en algunos de los capítulos dedicados a las categorías morfológicas de la gramática tradicional. Así, en el capítulo 30, al abordar el estudio del adverbio y el grupo adverbial se les dedica un par de secciones a los “conectores discursivos adverbiales”, unidades a las que se les otorga un status diferente, ya que “no

⁵ De todas estas páginas web recogemos la referencia en la bibliografía.

constituyen una clase sintáctica de palabras análoga a verbo, conjunción o adverbio, sino un grupo establecido con criterios textuales” (§30.12).

Finalmente, aunque el panorama no sea muy distinto dentro de las gramáticas destinadas a los estudiantes de español, también hay que destacar las excepciones. Por ejemplo, la *Gramática española por niveles*, publicada en 2008 por la editorial Edinumen y coordinada por Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez. En esta obra se afronta el tratamiento de los marcadores de una manera que, sin ser la panacea, sí permitiría evitar algunos de los errores más comunes en la enseñanza de estas unidades. Para empezar, distingue claramente entre “conectores oracionales” y “conectores textuales”, a los que dedica un capítulo, el 20, dirigido exclusivamente a los estudiantes de los niveles B (usuario independiente) y C (usuario competente). Las explicaciones, que recogen todos aquellos aspectos que echábamos de menos en los manuales, van trufadas de ejemplos comentados y se intercalan con las actividades de aplicación. Además, en esta gramática se hace la tan necesaria distinción entre los marcadores propios del discurso escrito y los característicos del discurso oral y se tratan con bastante detalle las distintas subclases que podemos encontrar en cada uno de estos dos grandes grupos de marcadores. Normalmente, en los espacios dedicados a un usuario independiente se tratan los más representativos y en los dirigidos a un usuario competente se añaden más unidades y se explican los diferentes matices entre unas y otras.

Por lo que respecta a los diccionarios, durante bastante tiempo, las definiciones que nos ofrecían de los MD eran insuficientes, pues se limitaban a hacer paráfrasis o, más frecuentemente, a ofrecer sinónimos, cuando en realidad lo que se necesitaba era una definición “funcional”, esto es, que los MD, en lugar de ser “definidos”, fuesen “explicados”⁶.

Afortunadamente, hoy en día, contamos con varias obras, ya publicadas (total o parcialmente) o en fase de elaboración, que sí nos ofrecen definiciones lexicográficas de los MD en las que se atiende a factores funcionales como la prosodia, puntuación, registro, posición, sintaxis, etc. de estas unidades. En esta línea se inscriben, por un lado, algunos diccionarios ya publicados: el *Diccionario de partículas*, de Santos Rí

⁶ El problema para el tratamiento lexicográfico de las partículas discursivas reside en el significado de tipo procedimental que poseen.

(2003); el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE)⁷, de Briz, Pons Bordería y Portolés (eds.) (2008); y el *Diccionario de conectores y operadores del español*⁸, de Fuentes Rodríguez (2009). Y, por otro lado, aquellos que se están elaborando: el *Diccionario de colaciones y marcadores del español*⁹ y el *Diccionario de partículas modales*¹⁰.

Sin duda, todos los avances realizados en cada una de estas obras están colaborando al conocimiento más profundo de una parcela idiomática clave para la codificación y la interpretación de los discursos. Además, en todos ellos, incluso en los más técnicos¹¹, se alude a su vertiente aplicada, es decir, se insiste en su utilidad para el aprendizaje / enseñanza del español como lengua materna o extranjera, o como material aprovechable para la traducción y para la elaboración de diccionarios bilingües. Por ello, creemos que todas las informaciones que se ofrecen en estos diccionarios redundarán en que las gramáticas, manuales y diccionarios de español para extranjeros contengan una información más precisa y más completa de las partículas discursivas.

Para finalizar este apartado, hemos de dejar claro que la necesidad de revisar este tipo de materiales surge no con el ánimo de echar por tierra el trabajo que se ha realizado hasta ahora, sino porque estamos convencidos de que el análisis de los errores más comunes y el reconocimiento de los aciertos es el que nos permitirá avanzar en la búsqueda de propuestas de mejora para la enseñanza de los marcadores.

3. Los marcadores conversacionales: definición, significado, caracterización gramatical, y clasificación.

No podemos entrar de lleno en cuestiones de índole pedagógica, sin antes realizar una presentación de las características de unas unidades tan difícilmente

⁷ Publicado parcialmente en línea (<http://www.dpde.es/>), en este diccionario continúa trabajando un equipo de profesionales expertos en MD de la Universidad de Valencia dirigidos por Briz Gómez. Actualmente, son ya bastantes las entradas que se pueden consultar.

⁸ La obra se completará con una segunda parte, que elabora Esperanza Alcaide, sobre las interjecciones, en un proyecto de la Universidad de Sevilla.

⁹ Durante la última década, un equipo de investigadores de la Universidad de La Coruña, dirigido por las profesoras Margarita Alonso Ramos y Nancy Vázquez Vega, están trabajando en este diccionario.

¹⁰ Es un proyecto de diccionario de partículas de modalidad en el que trabaja el grupo de investigación "Pragmagrammatica Peripheria" (Universidad de Zaragoza), dirigido por la profesora María Antonia Martín Zorraquino.

¹¹ Como es el caso del de Santos Ríu, una obra que exige un esfuerzo para familiarizarse con el metalenguaje utilizado, opaco muchas veces para un lector sin formación gramatical.

sistematizables como las partículas discursivas. Prestaremos una especial atención a las prototípicamente conversacionales.

En la caracterización de estas unidades deberíamos empezar por destacar que el concepto de marcador del discurso (MD) ha sido utilizado en diversas acepciones y desde distintas perspectivas teóricas¹², por lo que resulta complejo encontrar una definición precisa del término que se ajuste a todas las unidades que suelen ser así consideradas. Nosotros, teniendo en cuenta las definiciones que han elaborado otros estudiosos¹³, propondremos en este trabajo una para el grupo concreto de los marcadores conversacionales. Sería la siguiente:

unidades lingüísticas invariables, polifuncionales, con entonación independiente, que aparecen en el texto conversacional con mayor frecuencia o son propios de este tipo de discurso y facilitan la interacción entre los interlocutores durante el acto comunicativo guiando las inferencias, estructurando y haciendo progresar de modo coherente la conversación y dando cuenta de las actitudes e intenciones de los hablantes.

En segundo lugar, tendríamos que detenernos en el hecho de que, frente a otras unidades lingüísticas (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) que tienen un significado conceptual en la lengua, los marcadores discursivos en general y, por supuesto, también los conversacionales, son unidades de procesamiento que no están destinadas a codificar conceptos, sino a imponer condiciones sobre el modo de articular las informaciones entre sí y con el contexto. De hecho, pueden ser entendidos como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor. De ahí que su uso adecuado vaya a permitirnos: a) en la construcción del texto, dejar mucho más clara nuestra intención y b) en su interpretación, no tener dudas sobre la intención del hablante. Esto, evidentemente, es fundamental para un estudiante de lenguas extranjeras ya que, cuanto más claro sea el mensaje, menos probabilidades tendrá de vivir situaciones de conflicto.

Establecida una definición para los MC y explicado su especial modo de significar, nos ocuparemos de sus propiedades gramaticales. Para ello utilizaremos,

¹² El análisis del discurso, el análisis de la conversación, la lingüística del texto, las teorías de la argumentación y de la relevancia, la etnografía de la comunicación y, además, la pragmática lingüística o pragmalingüística.

¹³ Briz Gómez (1998: 167) y Boyero Rodríguez (2002: 18) son dos de los investigadores que han elaborado una definición de los marcadores discursivos que intervienen en la comunicación oral.

fundamentalmente, las consideraciones realizadas por Martín Zorraquino (1998: 229) y por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 444-447).

Así pues, podemos señalar que, compartidas con el resto de las partículas discursivas, pero en muchos casos acentuadas, los marcadores propios del discurso oral espontáneo presentan las siguientes características:

- a) son unidades invariables;
- b) no tienen función sintáctica, sino discursiva;
- c) son polifuncionales;
- d) presentan incisos en la entonación, marcados o no con la puntuación;
- e) no se coordinan entre sí;
- f) pueden aparecer en miembros del discurso de diferentes categorías léxicas y sintagmáticas;
- g) pueden comparecer -y, de hecho, aparecen así con frecuencia- en posición contigua a otro MD en un mismo enunciado, bien realizando cada uno de ellos distintas funciones, o bien asumiendo varios marcadores discursivos una misma función;

Por otro lado, como rasgos diferenciadores de los MC encontramos los siguientes:

- h) en general tienen mucha más libertad de posición que los marcadores propios de la escritura;
- i) muchas veces se presentan duplicados (*oye, oye; claro, claro; mira, mira, etc.*);
- j) en el discurso indirecto, este tipo de marcadores discursivos desaparece y, en el caso de que se mantengan las funciones discursivas que desempeñan, estas son realizadas por otros elementos lingüísticos;
- k) su función está fuertemente condicionada por los rasgos suprasegmentales que los acompañan;
- l) pueden aparecer de manera independiente, constituyendo ellos solos una intervención -o un turno de palabra-.

Además, nos gustaría señalar que en este tipo de marcadores destaca la “fuerza ilocutiva”, es decir, la actitud subjetiva del hablante en relación con el contenido del mensaje, pues, tal y como explican Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4182):

Los marcadores conversacionales se diferencian de otros marcadores, más propios del discurso escrito, en que a la información que transmiten se suman una diversidad de estrategias comunicativas, que indican la actitud que adopta el hablante con relación al receptor y que muestran una gradación de matices semántico-pragmáticos que van desde la cordialidad,

simpatía, medida y ponderación hasta el rechazo, la ira, la desaprobación, la protesta, el acercamiento, el distanciamiento, la disensión o la disconformidad. En este sentido, no es de extrañar que algunos de estos marcadores, además, desempeñen el papel de señales de “cortesía positiva” o de “cortesía negativa”¹⁴.

Debido a su polifuncionalidad, establecer una clasificación de los MC es una cuestión igualmente dificultosa. De ahí los numerosos y tan distintos intentos clasificatorios en las últimas décadas.

Nosotros vamos a presentar una clasificación de los MC de elaboración propia¹⁵, asentada en las tres funciones semántico-pragmáticas básicas que desempeñan los marcadores discursivos en la conversación: función modalizadora (expresar la actitud del hablante), función interaccional (expresar la relación con el interlocutor) y la función metadiscursiva (organizar el discurso). Veámosla:

1. MODALES¹⁶

1.1. Modalidad epistémica:

- a) **De evidencia:** *claro, fijo (que), seguro...*
- b) **Orientativos sobre la fuente del mensaje:** *por lo que parece, por lo que se ve...*

1.2. Modalidad deóntica: *bueno, bien, vale...*

2. INTERACTIVOS

2.1. De alteridad: *mira (mire), oye (oiga), vamos, hombre, la verdad, ¡ah!, ¡eh!...*

2.2. De control conversacional: *¿entiendes?, ¿no?, ¿sabes?...*

3. METADISCURSIVOS

3.1. Marcas reguladoras de inicio: *bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé...*

¹⁴ En las comunicaciones orales se constata la existencia tanto de estrategias encaminadas a reforzar la ‘imagen positiva’ del hablante (*cortesía positiva*), como de estrategias dirigidas a proteger la ‘imagen negativa’ del hablante (*cortesía negativa*). De hecho, el éxito de la comunicación depende directamente del modo en que los interlocutores se han preocupado por atender la imagen del otro.

¹⁵ Se trata de una taxonomía semántico-funcional producto de una síntesis bibliográfica que toma elementos propuestos por Llorente Arcocha (1996), Briz Gómez (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Meneses (2000), Boyero Rodríguez (2002), Cortes y Camacho (2005) y López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).

¹⁶ Debemos explicar en este punto que hemos dividido los marcadores modales en los dos grupos establecidos por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4155), quienes, basándose en Palmer, señalan:

Establecemos dos grandes tipos o clases de modalidad (Palmer 1986: *passim*): 1) la ‘modalidad epistémica’, que se refiere a nociones que guardan relación: a) con la posibilidad o la necesidad, b) con la evidencia, sobre todo a través de los sentidos, c) con lo oído decir o lo expresado por otros, etc., y 2) la modalidad deóntica incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o lo afectivo.

3.2. Marcas de progresión:

- a) **Comentadores:** *pues, bueno/bien, mira/oye...*
- b) **De recepción de la información:** *sí, ya, claro...*
- c) **Conservación de turno:** *ah, eh, este, vamos a ver...*
- d) **Cesión de turno:** *¿verdad?, ¿no?*
- e) **Digresores:** *a propósito, por cierto, a todo esto...*
- f) **Reformuladores:** *bueno, o sea, vamos, mejor (dicho), eso sí, digo, igual, total...*

3.3. Marcas de cierre: *bueno, total, venga, lo dicho, y nada, y punto...*

Para terminar, debe quedar claro que no se trata de una taxonomía con compartimentos estancos, sino que un mismo marcador, recordemos, puede presentar valores distintos en función del contexto en que se encuentre. Comprobaremos la versatilidad de los marcadores al describir las funciones de *venga, vamos y anda*, y, sobre todo, al plantear las actividades de aplicación de su uso.

4. Rasgos definitorios y funciones de *venga, vamos y anda*

Los tres marcadores que nos ocupan son fruto de un proceso de gramaticalización a partir de verbos de movimiento en español. Este tipo de verbos muestran gran flexibilidad para descategorizarse y recategorizarse como marcadores del discurso. Este proceso, como explica Romero Aguilera (2009: 46-56), es posible por tratarse de verbos con un valor semántico muy genérico y responde a un proceso de subjetivización en el que la forma analizada ha ido adquiriendo progresivamente nuevos significados y valores. Sin embargo, los distintos usos se han superpuesto unos a otros sin que el significado primero haya de desaparecer necesariamente.

Como todas las partículas discursivas, *venga, vamos y anda* son unidades polifuncionales que podrán desempeñar en la conversación, principalmente, funciones interactivas y metadiscursivas, pero también modales.

4.1. *Venga*

Este marcador de origen interjetivo es fruto de un proceso de gramaticalización a partir de la tercera persona del singular del presente de subjuntivo del verbo de movimiento *venir*.

Venga es una partícula muy frecuente en la zona centro de España, que se ha ido expandiendo en su uso a otros territorios. Se utiliza con mayor frecuencia en la

conversación (oral, diálogo) y en el registro informal, especialmente por los jóvenes, para indicar turno de paso o cierre y despedida. También como respuesta a actos de habla con usos sociales del tipo de los agradecimientos o las felicitaciones. En este último caso se aprecia un componente inferencial de complicidad o familiaridad (Cestero Mancera y Moreno Fernández, 2008: 65-84; Gras Manzano, en línea).

Como señalan Gras Manzano, Polanco Martínez y Santiago Barrientos (2007: 1626), *venga*, al igual que la mayoría de los marcadores conversacionales (*claro, bueno, etc.*), plantea problemas de categorización. Su significado central combina contenidos apelativos y deónticos, pues se dirige siempre a su interlocutor y su función consiste precisamente en instar a este a la realización de una determinada acción. Veremos, no obstante, que en la conversación coloquial adquiere otros sentidos periféricos en relación a factores discursivos (su ubicación conversacional y el tipo de secuencia en la que se inscribe), entonativos (frecuencia, duración y pausas) y combinatorios (las partículas junto a las que aparece).

4.2. *Vamos*

Vamos es el resultado de un proceso de gramaticalización, en este caso, a partir de la primera persona del plural del presente de indicativo del verbo *ir*. Así, *vamos* refleja la pérdida del valor semántico originario “de movimiento” inherente al verbo *ir*, pero conserva en la actualidad los valores expresivos y apelativos que tenía como verbo.

Es una unidad de gran versatilidad funcional en la conversación coloquial, donde es muy frecuente. Puede presentar valores modales o metadiscursivos, imbricados siempre con una intención interactiva, pues en todos sus empleos se advierte, en el fondo, el deseo de invitar al interlocutor a compartir el punto de vista del que habla. Simultáneamente el hablante refuerza su imagen positiva, ya sea para subrayar algo que no crea discordancia con el oyente, ya sea para atenuar el sentido de aquello que puede originar un desacuerdo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Constituye así un recurso muy útil para favorecer la eliminación de inferencias no deseadas y focalizar aquello que el emisor juzga acorde con el pensamiento y expectativas del interlocutor. También puede usarse como marcador reformulador.

4.3. *Anda*

Es un marcador discursivo con origen, al igual que los anteriores, en un verbo de movimiento, en esta ocasión, en imperativo. Tiene la variante *ande* para el tratamiento de respeto.

En primer lugar, habría que tener en cuenta que, como señala Boyero Rodríguez (2002: 234-235), es un tipo de marcador que si lo suprimiéramos, “no afectaría al contenido informativo pero sí a la dinámica del intercambio dialógico”. Y añade: “es, quizá uno de los marcadores que más tienen que ver con la cortesía verbal”.

Efectivamente, “este marcador puede desviar la conversación, o intentar cambiar de tema, incluso evitar que el receptor se vea demasiado presionado por las declaraciones anteriores, y superar así un pequeño conflicto, por tener hablante y oyente distintas opiniones” (Boyero Rodríguez, 2002: 235).

Presenta dos funciones principales y contrarias en la conversación coloquial en español: por un lado, pretende, en actitud cortés, convencer al interlocutor; por el otro, se impone al oyente, en actitud descortés de rechazo. De ambas, se derivan los valores que pueden adquirir en la conversación y que concretaremos en nuestra propuesta didáctica.

Estas descripciones teóricas de los marcadores discursivos no son útiles en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por ello consideramos llegado el momento de reflexionar sobre toda una serie de cuestiones de naturaleza pedagógica que nos permitan dar el tan deseado salto de la teoría a la práctica.

5. De la teoría al aula

Nuestro objetivo como profesores de ELE es que los estudiantes de español sean capaces, en un primer momento, de reconocer las unidades que acabamos de describir y que sean conscientes de su existencia en la conversación, para, después, desarrollar progresivamente las estrategias necesarias que les permitan descubrir en qué dirección nos están guiando y, finalmente, conseguir usarlos correctamente a la hora de elaborar sus propias producciones en la lengua meta.

Para alcanzar este propósito de una manera eficaz, lo más recomendable sería seguir, como recomiendan algunas propuestas didácticas presentadas en diferentes

trabajos¹⁷, y al igual que se hace con otros contenidos, unas fases, para que el alumno pueda interiorizar gradualmente el funcionamiento de estas unidades.

Así pues, como guía para una primera aproximación didáctica al tema, nosotros hemos dividido en tres grandes bloques la presentación de los marcadores y la realización de los ejercicios: fase de *aproximación* (los alumnos deberán reconocer y familiarizarse con este tipo de unidades), fase de *focalización* (la atención se centra en la interpretación del significado y uso textual de estas unidades), y fase de *puesta en práctica* (se privilegiará la utilización de los MC en contextos reales de comunicación).

Respecto al nivel de aprendizaje al que va dirigida esta propuesta, hay que tener en cuenta que no todos los niveles son los más idóneos a la hora de enseñar a los alumnos el uso de los marcadores. De hecho, el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas* (MCER, 2002), aunque considera que ya desde los niveles iniciales los estudiantes de una lengua extranjera deban familiarizarse con los marcadores más básicos, propugna que sea en los niveles avanzado y superior cuando estas unidades reciban más atención. Las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) van en la misma línea.

Nosotros, tomando en cuenta las directrices de este último documento, hemos enmarcado nuestra propuesta didáctica en los niveles de aprendizaje B2 y C1, pues los marcadores que aquí tratamos aparecen incluidos en los reportorios de unidades lingüísticas que el PCIC presenta en el capítulo de *Funciones comunicativas* de los volúmenes II (B1-B2) y III (C1-C2), respectivamente.

Asimismo, debemos plantearnos si es más conveniente emplear una metodología *deductiva*¹⁸ (*enfoque semasiológico*) o *inductiva*¹⁹ (*enfoque onomasiológico*).

¹⁷ Partimos, en concreto, de las propuestas de Martínez Sánchez (1997) que habla de actividades de reconocimiento, de focalización y puesta en práctica; de Fernández Barjola (2008) que distingue fase de motivación/sensibilización, de reconocimiento, de adquisición de estructuras y la práctica libre; y de Corral Esteve (2008) que recomienda cuatro fases de trabajo: de sensibilización, de reconocimiento, de focalización y de puesta en práctica.

¹⁸ En el aprendizaje **deductivo** (semasiológico), como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua.

¹⁹ En el aprendizaje de carácter **inductivo** (onomasiológico) el alumno observa el funcionamiento de la lengua y él mismo, o con una pequeña ayuda por parte del profesor, va descubriendo las reglas.

Los expertos²⁰ parecen no ponerse de acuerdo en cuál de ellos es el método más eficaz en el caso de los marcadores discursivos. Eso sí, la opinión más extendida es la combinación de ambos enfoques²¹. Nosotros nos alineamos con esta postura y, en lugar de decantarnos por uno de los dos tipos de aprendizaje, juzgamos que se puede trabajar con los dos, ya que, en realidad, pueden ser entendidos como complementarios. Así, el modelo que presentamos aquí es una propuesta dinámica e integradora que permite tanto tratamientos semasiológicos (deductivos) como onomasiológicos (inductivos). Para ser más específicos:

En relación con las características y las funciones de los marcadores, pensamos que lo más productivo es que usemos el aprendizaje deductivo, pero teniendo siempre en cuenta que las explicaciones dirigidas a los aprendices de español deben ser, sobre todo, útiles en el marco de enseñanza-aprendizaje de ELE. En consecuencia, no trataremos de explicar toda la teoría al respecto, ni de convertir la clase en una lección magistral describiendo todos los usos de los marcadores, sino de fijar la atención de los estudiantes, empleando un lenguaje alejado de tecnicismos, en factores que condicionan el uso de las partículas discursivas en los diferentes contextos y que son determinantes para una correcta comprensión. A saber:

- Explicar su distribución sintáctica y su relación con la pausa y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación.
- Señalar los rasgos suprasegmentales relacionados con los marcadores en los distintos contextos de uso (se abordarán con mucha más profundidad en el nivel C1 que en el B2).
- Presentar la tendencia combinatoria de estas piezas discursivas.
- Introducir las explicaciones pertinentes respecto a la polifuncionalidad de los MC, pero siempre en relación al nivel del alumno, aun a riesgo de simplificar un tanto la cuestión.
- Referir las funciones comunicativas de los MC convenientemente contextualizadas.
- Explicar las relaciones entre los MC y el registro de lengua.

²⁰ Briz Gómez (1998), Sanz Sanz y Berzosa Lafuente (1998), Llamas Sáiz (2004), Corral Esteve (2009 y 2010), Re (2010), Ciarra Tejada (2010 y 2016), Nogueira da Silva (2011), Cueva Lobelle (2011), Gozalo Gómez (2013), entre otros.

²¹ Martín Zorraquino (2000: 57), Pons (2006), Fuentes Rodríguez (2010), Ciarra Tejada (2010: 35-41) y Nogueira da Silva (2011: 322-323), entre otros, estiman que el estudio de los marcadores se beneficia cuando se considera la doble perspectiva deductiva e inductiva.

Si nos fijamos, en las explicaciones teóricas pretendemos incluir todas las cuestiones que se eludían o se trataban superficialmente en los manuales de ELE y cuya inclusión nosotros reclamábamos en el apartado 2 de este trabajo.

Sin embargo, en lo que atañe a las actividades y ejercicios de aplicación de los MC, complemento imprescindible de lo anterior, el aprendizaje será principalmente inductivo. Así, cuando el estudiante extranjero de español se enfrente al uso contextualizado de los marcadores, para entender qué partícula se escoge en cada caso concreto y por qué, necesitará meditar sobre la esencia de cada una de las posibilidades que el sistema pone a su disposición, contrastándolas entre sí y analizando los diferentes contextos, esto es, necesitará enfrentar la cuestión desde una perspectiva *onomasiológica*.

Hemos intentado ofrecer una tipología de actividades variada y ordenada de un menor a mayor grado de dificultad y que brinde al aprendiente la posibilidad de reconocer, interpretar y producir textos conversacionales adecuados a las distintas situaciones comunicativas. Asimismo, en el desarrollo de las mismas se verá en la necesidad de desempeñar diversos roles: solicitante de trabajo, conversador en un bar... y, obviamente, se verá obligado a manejar las diferencias según el receptor: joven, adulto, en una relación de confianza o no, etc. Nos ha parecido igualmente importante hacer reflexionar al alumno sobre los empleos incorrectos de los marcadores, ofreciéndoles textos originales donde se haya operado alguna alteración por parte del profesor o bien planteándoles actividades en las que tengan que sustituir unos marcadores por otros en un mismo contexto para ver los posibles cambios significativos. Incluso les propondremos algún ejercicio encaminado a que detecten los casos en que una determinada forma lingüística no funciona como marcador. Del mismo modo, trabajarán las combinaciones más frecuentes de los marcadores objeto de estudio con otras unidades y aprenderán a identificar los distintos matices que la unión de una partícula con otra puede suscitar, lo cual puede redundar beneficiosamente en su aprendizaje.

Finalmente, pero no por ello menos importante, hemos concedido mucha relevancia a las actividades en las que el estudiante tenga que descubrir los cambios que introducen en el discurso la distribución de los marcadores y aquellas en las cuales tenga que explicar los efectos de sentido producidos por la entonación o la duplicación

del marcador. En este caso, un apoyo fundamental para su desarrollo sería el soporte audiovisual (reproducción de las conversaciones que se proponen).

6. Propuesta didáctica

Antes de nada, nos gustaría insistir en la idea de que la piedra angular del modelo didáctico que aquí presentamos es la combinación de las explicaciones teóricas y la práctica. Por este motivo, los ejercicios para la práctica de uso de los MC irán acompañados siempre de las explicaciones y contextualizaciones pertinentes sobre estas partículas discursivas, sean presentadas estas antes o después de los mismos.

Respecto a las actividades es importante resaltar que las que aquí vamos a presentar constituyen un abanico amplio de propuestas, pero, evidentemente, son solo una muestra de las muchas que se pueden elaborar y aplicar en el aula de ELE. Sería, por ejemplo, muy rentable la explotación de fragmentos de radio o televisión: un texto publicitario, una entrevista, un debate, un programa de entretenimiento, etc.

6.1.Fase de contacto:

El centro de interés se centra en la enseñanza o, más bien, dado el nivel de aprendizaje en el que nos encontramos, repaso, del “concepto” de marcador, en este caso conversacional, y en la reflexión sobre sus características generales.

Nuestra intención principal es que los alumnos tomen conciencia de la importancia que tienen estas unidades en la conversación coloquial en español. De esta manera, les estaremos motivando también a utilizarlas.

Podría servir algo sencillo, como la presentación que recogemos a continuación, donde se destaque el importante papel que estas partículas desempeñan en la conversación coloquial.

Los **marcadores conversacionales** son unidades lingüísticas especializadas en facilitar la interacción conversacional, un tipo de discurso oral que se produce y se planifica sobre la marcha y que se suele utilizar para hablar coloquialmente con amigos, familiares, en fiestas, por teléfono, etc. Si los usamos correctamente, en muchas ocasiones nos van a permitir evitar malentendidos y establecer una relación de confianza, familiaridad y acercamiento entre hablantes.

En concreto, los MC pueden desempeñar dentro de la conversación tres grandes funciones:

- a) **Expresar la actitud del hablante** respecto al contenido de las sucesivas intervenciones, destacando su evidencia, el origen del mismo o el grado de aceptación que le merece.

- b) **Controlar y regular el contacto** e implicar activamente al interlocutor.
- c) **Organizar la conversación** marcando el inicio o el cierre de la misma, la continuación temática, el cambio de turno de habla, el cambio de tema, la introducción de una aclaración, una corrección o una explicación de lo mencionado previamente, etc.

A continuación, se propone a los alumnos un trabajo de reflexión sobre las características de las partículas discursivas, sin entrar a analizar unidades concretas, y su importancia en la conversación en español. Para ello utilizaríamos un texto conversacional al que seguirían una serie de cuestiones de carácter reflexivo. En un primer momento lo presentamos sin marcadores e, inmediatamente después, lo volvemos a presentar, pero esta vez con marcadores conversacionales. La intención es que los alumnos sean capaces de apreciar las diferencias entre el uso o no de estas unidades en la lengua que están aprendiendo. También sondearemos cuáles conocen, si los usan o no, etc. Finalmente, les pediremos que se fijen en alguna de sus características, como la posición, la entonación y las pausas. Así conseguiremos que los alumnos vayan comprendiendo de manera inductiva las características de los marcadores conversacionales, en especial, de los tres seleccionados.

Actividad 1.- EN PAREJAS:

a) Leed esta conversación la siguiente conversación y responded a las preguntas que figuran a continuación:

A: *Juan, ¿cuánto tiempo sin verte!*

B: *Desde que ando preparando las oposiciones salgo muy poco de casa.*

A: *No sabía que estabas opositando.*

B: *Ya llevo tres meses, pero no estoy nada contento con el temario que he comprado.*

A: *No te desanimes. Yo puedo dejarte mi temario. El otro día estuve ordenando en casa y casi lo tiro a la basura.*

B: *Me haré algunas fotocopias y ya está, te los devuelvo rápido.*

A: *No, no. Te lo presto el tiempo que quieras. A mí ya no me hace falta.*

B: *Tú ya tienes tu plaza...*

A: *El jueves quedamos a la misma hora y te los traigo en el coche, que son muy pesados.*

B: *Perfecto.*

- **La conversación se produce entre conocidos o desconocidos. Justifica tu respuesta.**
- **¿De qué hablan?**

- **¿Crees que se desenvuelven de una manera natural o son un poco bruscos? ¿Por qué?**

b) Ahora volved a leerla con los cambios que se han introducido:

A: **Hombre**, Juan, ¡cuánto tiempo sin verte!

B: **Claro**, desde que ando preparando las oposiciones salgo muy poco de casa.

A: ¡**Anda!**, no sabía que estabas opositando.

B: **Pues sí**, ya llevo tres meses, pero no estoy nada contento con el temario que he comprado, **vamos**, que estoy perdiendo el tiempo.

A: **Vamos, hombre**, no te desanimes. Yo puedo dejarte mi temario. **Fíjate**, el otro día estuve ordenando en casa y casi lo tiro a la basura.

B: **Bueno**, me haré algunas fotocopias de algunos temas y ya está, te los devuelvo rápido.

A: No, **hombre**, no. Te lo presto el tiempo que quieras. **Total**, a mí ya no me hace falta.

B: **Sí, claro**. Tú ya tienes tu plaza...

A: **Venga**, el jueves quedamos a la misma hora y te los traigo en el coche, que son muy pesados.

B: **Vale**, perfecto.

PUESTA EN COMÚN:

- Como podéis comprobar, en el segundo caso, se han introducido **marcadores conversacionales**:
 - ¿Qué diferencias encontráis entre la primera versión y la segunda?
 - ¿Creéis que la presencia de estas unidades hacen más fluido y natural el intercambio?
- A continuación, completad el cuadro con estos marcadores:

<u>Lo he oído muchas veces</u>	<u>Lo uso correctamente</u>
<u>Conozco su significado</u>	<u>No lo sé usar o no lo conozco</u>

- Fijaos ahora, concretamente, en tres de ellos, *venga*, *anda* y *vamos*. Prestad atención a la posición que ocupan los marcadores y si van delimitados por comas o puntos en la escritura.
- A continuación, escuchad la audición del texto y prestad atención a la entonación con que se pronuncian.

6.2.Fase de focalización:

Este puede ser uno de los momentos que presenten más problemas tanto al alumno como al profesor y, por tanto, al que le habremos de dedicar más tiempo y atención. Se alternarán las explicaciones concretas sobre los tres marcadores elegidos con un tipo de actividades con las que intentaremos que el discente reflexione sobre las características y los diferentes usos que presenta cada una de las unidades. En esta fase el profesor debe estar preparado para aclarar dudas sobre las diferencias entre los tres marcadores, su posición, su prosodia, la combinación con otras unidades, los casos en que no funcionan como marcadores, etc.

Para empezar, con los dos textos utilizados en el primer ejercicio a la vista (el que tiene los marcadores y el que no los tiene) pediremos a los alumnos que reflexionen sobre si estas tres unidades añaden algún contenido al texto o no, intentando que establezcan la función que desempeñan. De un modo inductivo irán comprendiendo el significado de estos marcadores y su funcionamiento.

Actividad 2.- Vuelve a la conversación del ejercicio 1 y trata de establecer la función que desempeñan en ella *venga*, *vamos* y *anda*.

A continuación, realizaremos una explicación deductiva de las características de *venga*, *vamos* y *anda*, utilizando los cuadros que presentamos a continuación y que, como puede comprobarse, recogen, organizada por niveles, toda la información que hemos considerado pertinente. Luego, a través de una serie de microconversaciones, introduciremos algunos ejemplos de su funcionamiento. Así, quedarán más claras sus principales características y su comportamiento en el discurso oral espontáneo.

a) *Venga*

NIVELES		VENGA	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		RASGOS FORMALES	
B1-B2	C1-C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> . En la mayoría de los usos presenta una entonación descendente.	- Se puede repetir y puede constituir por sí solo turno de palabra. En este último caso, se pronuncia con entonación exclamativa.
		- Suele ocupar posición inicial, pero también se documenta en posición final.	- Se combina frecuentemente con otros marcadores para enriquecer sus matices significativos: <i>hombre</i> , <i>vale</i> , <i>vamos...</i>
		VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS	
B1-B2		Utilizando esta partícula podemos ser corteses (restando importancia a una situación negativa, atenuando una orden, etc.), pero también podemos ser descorteses, al rechazar o dicho o propuesto por el interlocutor.	
		¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?	

	- Aceptar lo dicho o propuesto por el interlocutor.	- Aceptar con obligación o con ciertas reservas (suele pronunciarse con alargamiento vocálico en la primera sílaba).
¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?		
C1-C2	- Se rechaza lo dicho o propuesto por el interlocutor.	- Reforzar o atenuar una orden (para el refuerzo, se emplea un tono alto; para atenuar, un tono bajo).
	- Despedirse	
	VARIANTES FRECUENTES	
	<i>Venga hombre →</i>	- Intentar que el destinatario se aproxime al punto de vista el hablante.
		- Restar importancia a la situación negativa en el que se encuentra el destinatario.
MARCADORES CERCANOS		
Es difícil encontrar un equivalente, dependerá del contexto de aparición.		

b) *Vamos*

NIVELES		VAMOS	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1-B2	C1-C2	RASGOS FORMALES	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> , tonema descendente (por lo general, cadencia o semicadencia) y va necesariamente entre pausas.	- Puede aparecer como turno de palabra o reduplicado.
		- Tiene gran versatilidad funcional: posición inicial, medial o final.	- En ocasiones se construye con <i>que</i> y se combina con <i>pero, anda, hombre, porque...</i> Es frecuente hallar estas combinaciones en construcciones inacabadas (suspendidas).
		VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS	
		Sirve para invitar al interlocutor a compartir el punto de vista del que habla, al tiempo que el hablante refuerza su imagen positiva, ya sea para subrayar algo que no crea discordia con el oyente, ya sea para atenuar el sentido de aquello que puede originar un desacuerdo.	
¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?			
B1-B2		- Precisa (total o parcialmente) lo que precede o lo que sigue, para atenuar lo dicho o la situación (tonema de suspensión) o para introducir una idea de síntesis o un argumento más fuerte o relevante.	
		- Colabora en la progresión del discurso en casos de titubeo.	
¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?			
C1-C2		- Subraya la intención del hablante (normalmente se combina con otras partículas o se reduplica). Puede expresar: <ul style="list-style-type: none"> a) Enfado/protesta. b) Orden. c) Rechazo. d) Asombro. 	
VARIANTES FRECUENTES			
No tiene.			
MARCADORES CERCANOS			
Encontrar un marcador próximo depende un poco del contexto de aparición.			

c) *Anda*

NIVELES		ANDA	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1-B2	C1-C2	RASGOS FORMALES	
		- Lleva acento en la primera <i>a</i> . Aparece entre pausas. A veces puede llevar alargamiento vocálico.	- En alguna ocasión puede constituir turno de palabra por sí solo y se puede repetir.
		- Tiene versatilidad distribucional, pues puede ocupar posición inicial, medial o final.	- Suele combinarse con otros marcadores como <i>hombre</i> , <i>ya</i> o <i>vamos</i> . También con la conjunción <i>que</i> .
		VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS	
		- Es un marcador que permite superar conflictos en la conversación al permitir cambiar de tema con facilidad. Pero puede tener dos funciones distintas en la conversación: por un lado, pretende, en actitud cortés, convencer al interlocutor; por el otro, se impone al oyente, en actitud descortés de rechazo.	
B1-B2		¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?	
		- Se invita o se estimula.	- Se realiza una petición (en muchas ocasiones en realidad convierte una orden o mandato en petición). En estos casos puede utilizarse también para cambiar de tema.
C1-C2		¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?	
		- Aceptar con reservas (muchas veces puede ir seguido de una objeción con <i>pero</i>). Llevo acento y alargamiento en la segunda <i>a</i> : andáaa.	- Se expresa asombro, sea real o fingido (se combina con segmentos nominales o expresiones malsonantes).
		- Se rechaza lo dicho o lo propuesto por el emisor (en muchas ocasiones aparecerá repetido o acompañado por otros marcadores).	- Se introduce una réplica (con cierta agresividad). Es muy normal que anda vaya precedido de <i>pues</i> y combinado con <i>que</i> . Su pronunciación es ascendente y lleva marca expresa de suspensión.
		- Se enfatiza (anda se combina con la conjunción <i>que</i> y a veces también con <i>ni nada</i>).	
B1-B2		VARIANTES FRECUENTES	
		<i>Ande</i> → variante para el tratamiento de respeto.	
C1-C2		<i>Anda que si</i> → se advierte de un riesgo.	
		MARCADORES CERCANOS	
		En un marcador con tantos valores expresivos, es difícil establecer un marcador cercano. Dependerá de la función que desempeñe en cada contexto.	

Veamos algún ejemplo del funcionamiento de estos marcadores en la conversación:

Aceptar con reservas: En los siguientes ejemplos, un interlocutor (A) le pide prestado algo a otro (B). Este no está muy dispuesto a dejárselo, pero acaba cediendo. A través de los marcadores destacados se canaliza esa aceptación con reservas del interlocutor B.

A- Déjame tu cazadora de piel, yo siempre te dejo todo lo que me pides.

B- *Veeenga, vale...*

A- *¿Me dejas tu camisa azul de rayas para salir el viernes con una chica que he conocido en el conservatorio?*

B- **Vale anda, pero devuélvemela en condiciones.**

Aceptar sin reservas: A diferencia del ejemplo anterior, en el que te proponemos ahora, el interlocutor B acepta la propuesta del interlocutor A sin objeciones. Fíjate en la diferencia de entonación con la que se pronuncia el marcador y compárala con la entonación que reciben los de los ejemplos anteriores.

A- *¿Nos vamos a tomar un aperitivo al paseo marítimo?*

B- **Venga, me cambio la camisa y nos vamos.**

Animar: En cada uno de los siguientes microdiálogos el interlocutor A manifiesta su desánimo al B. En el primer caso, por algo ocurrido con otra persona; en el segundo, por las dificultades para aprobar una asignatura. En ambos, el interlocutor B trata de animarlo y para ello hace uso de los marcadores en negrita.

A- *Me siento fatal, no debí haberle contestado de ese modo.*

B- **Anda, no le des más vueltas.**

A- *Ese profesor no me va a aprobar nunca.*

B- **Vamos, no puedes ser tan pesimista.**

Rechazar: Fíjate cómo en los siguientes intercambios, el interlocutor A hace un comentario que le parece inapropiado al interlocutor B. Este muestra su rechazo mediante los marcadores destacados. Debes prestar especial atención a la entonación con que se pronuncian porque es determinante en su significado.

A- *Cuando eras pequeño, eras mucho más simpático.*

B- **¡Venga, hombre! No empieces...**

A- *Lo han ascendido a él porque es sobrino del gerente.*

B- **Vamos, anda.**

Cambiar de tema: En el ejemplo que aquí te proponemos, un hijo le pide una moto a su padre. Este, en lugar de responder a una pregunta que le resulta incómoda, hace uso del marcador *anda* para cambiar de tema y evitar pronunciarse.

A- *Papá, ¿me dejarás sacarme el carnet de moto si apruebo todas en junio?*

B- **Anda, ayúdame a doblar la ropa y ya hablaremos.**

Precisar lo dicho: En este microdiálogo el interlocutor B proporciona una información que le había demandado el interlocutor A, pero inmediatamente siente la necesidad de

precisar lo dicho por medio del comentario que introduce el marcador *vamos*. Considera que dicho comentario dejará más claro al interlocutor A el contenido de su mensaje.

A- *Pero, ¿qué te pasa con Paco?*

B- *Estamos enfadados, vamos, que no nos hablamos desde su cumpleaños.*

A- *Ah, no sabía. Pensaba que todo había sido un malentendido y que ya estaba aclarado..*

Despedirse: El interlocutor B, utilizando el marcador *venga*, se muestra colaborador a cerrar la conversación, que es lo que le había propuesto un interlocutor A que tenía prisa por irse.

A- *Llego tarde a la clase de español, nos vemos otro día, ¿vale?*

B- *Vale, venga, y que aproveches la clase.*

Hecho esto, plantearemos una actividad de reconocimiento de las funciones del marcador *anda* en una serie de conversaciones que se les presentan a los alumnos para trabajar su polifuncionalidad. Actividades similares a esta se podrían diseñar para *venga* y *vamos*.

Actividad 3.- Escucha estas conversaciones y completa el cuadro que aparece debajo con la función que expresa el marcador *anda*:

Transcripción de las conversaciones:

Primera conversación: Dos amigas se encuentran en la calle y comienzan a hablar.

Lucía: *Hola, María, ¿qué tal?*

María: *Yo, muy bien, ¿y tú?*

Lucía: *¡Genial!*

María: *¿Y tus estudios?*

Lucía: *Bien, ya los he acabado y ahora busco trabajo.*

María: *¿Estudiaste Empresariales, no?*

Lucía: *Sí, pero busco trabajo de cualquier cosa.*

María: *¡Anda! Pues yo conozco una empresa donde buscan personas que tengan conocimientos de informática. Estos días están haciendo una selección de personal. Solo tienes que llevar tu currículum, después tendrás que pasar una entrevista.*

Lucía: *¡Ah, vale! Gracias por la información. Lo llevaré esta misma tarde.*

María: *A ver si tienes suerte y te cogen.*

Lucía: *Ya veremos.*

Segunda conversación: Dos amigas conversan en una cafetería sobre el comentario que una tercera le ha hecho a una de ellas y no consiguen ponerse de acuerdo, pues cada una tiene un punto de vista muy distinto de lo sucedido.

Marta: *María me ha llamado gorda, ¡cómo le gusta sacar defectos a la gente!*

Elena: *Te ha dicho que has cogido unos kilitos en el verano, mujer. Tampoco es para tomárselo a mal.*

Marta: *No, me ha dicho que estaba gorda con la intención de hacerme sentir mal.*

Elena: *Siempre andas exagerándolo todo, chica, no sé cómo te las arreglas.*

Marta: ***Pues anda que tú...** Siempre la andas disculpando.*

Elena: *¿Sabes qué te digo? Que pienses lo que quieras, problema tuyo.*

Tercera conversación: Un niño le insiste a su padre para que le compre un helado tras la negativa de este a hacerlo:

Padre: *¡Qué calor hace, papá! ¿Me compras un helado?*

Hijo: *Acabas de comer, ya veremos más tarde*

Padre: ***Anda**, papi, cómprame un helado.*

Cuarta conversación: Dos compañeros conversan en el pasillo de la facultad sobre las dificultades de uno de ellos para aprobar una asignatura.

Pedro: *Nunca voy a conseguir aprobar esa asignatura, ya es la segunda vez que me presento.*

Luis: ***Anda**, no seas tan pesimista. Lo que pasa es que te presentas a los exámenes hecho un manojo de nervios.*

Pedro: *¿Tú crees que es ese el problema?*

Luis: *¡Claro, estoy seguro!*

Quinta conversación: Dos amigos discuten acerca de lo ocurrido en una fiesta durante el fin de semana.

Miguel: *Ellos sabían perfectamente lo que hacían y lo hicieron a propósito.*

Carlos: *¡**Anda ya!** Y, además, aunque supieran lo que hacían y lo hicieran a propósito, tenían toda la razón.*

Valores de	Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto
------------	--------	---------	--------	--------	--------

ANDA	diálogo	diálogo	diálogo	diálogo	diálogo
Animar					
Manifestar sorpresa					
Rechazar					
Atenuar una orden					
Cambiar de tema					
Replicar con agresividad					
Reforzar una orden					
Aceptar con reservas					

Propondremos a continuación más actividades enfocadas a que los aprendientes de español reflexionen sobre la polifuncionalidad de estas unidades y los factores que la determinan (cambio de posición, de entonación, etc.).

Actividad 4.- En las siguientes conversaciones, utiliza *venga, anda o vamos* para que la orden no resulten tan tajante:

Una amiga a otra: - *No pongas esa cara,*

Una madre se dirige a su hija camino del colegio: - *....., camina más deprisa.*

Un padre a su hijo en casa: - *....., ponte a hacer la tarea.*

El marido a su mujer: - *Tienes fiebre, métete en la cama, Ya me encargo yo de la cena.*

Un nieto a su abuelo: - *....., cómprame un chicle.*

- **A continuación, práctica con el compañero. Debes fijarte en la entonación con la que se pronuncian los marcadores y en el hecho de que siempre van entre pausas.**

- Finalmente, utiliza los mismos marcadores en los mismos contextos para lo contrario: reforzar la orden. ¿Cuál es el factor determinante en el cambio funcional: la posición, la entonación...? ¿En algún caso has sentido la necesidad de sustituir un marcador por otro de significado cercano?

Actividad 5.- Escucha atentamente los siguientes microdiálogos. Luego, explica la diferencia en términos expresivos entre las respuestas A y B:

1. El marido pone una excusa a su mujer para no salir a cenar - *Me duele la cabeza, creo que no iré a la cena.*

- a) *Venga, ánimo...*
- b) *Venga, ¡no empieces!*

2. La mujer le propone un plan al marido: - *¿Salimos a cenar a un italiano esta noche?*

- a) *Aaanda, vamos, pero no regresemos muy tarde.*
- b) *¡Anda!, no tengo otra cosa mejor que hacer.*

3. Un compañero de piso le recuerda a otro la tarea doméstica que le toca hacer: - *Hoy te toca a ti planchar.*

- a) *¡Anda!, es verdad. Se me ha había olvidado.*
- b) *¡Anda, hombre, sí! En eso estaba yo pensando.*

4. Un compañero de clase le vuelve a pedir los apuntes a otro: - *¿Me dejas los apuntes? El otro día no pude ir a clase.*

- a) *Veeenga, cógelos, pero procura no faltar.*
- b) *¡Venga, hombre! Siempre andas con excusas.*

5. Un hermano le pide prestado el coche a otro: - *¿Me prestas el coche este fin de semana para ir con María a la playa?*

- a) *Aaanda, coge las llaves.*
- b) *Venga sí, a mí la gasolina me la regalan.*

- ¿En qué casos estamos siendo corteses y en cuáles descorteses?

- **Ahora busca tú un contexto en el que puedan introducirse *venga* y *anda* con valor de aceptación y otro valor de rechazo.**

Se propone ahora una actividad cuyo objetivo será concienciar al alumno sobre las posibilidades combinatorias de *venga*, *vamos* y *anda* con otras partículas.

Actividad 6.- Completa los siguientes microdiálogos con las combinaciones discursivas que se te ofrecen a continuación:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| - <i>Venga, hombre...</i> | - <i>Anda que si...</i> |
| - <i>Anda ya...</i> | - <i>Anda, hombre...</i> |
| - <i>Bueno, venga....</i> | - <i>Pero vamos que...</i> |

1. Una amiga le cuenta a otra que va a salir a cenar con el chico alemán de la clase de español.

A.- *¿Sabes? Walter me ha invitado esta noche a cenar.*

B.- *Eso no te lo crees ni tú.*

2. Dos amigos se despiden después de clase de español y uno le ofrece ayuda al otro para resolver unas dudas acerca del uso de subjuntivo.

A.- *No he entendido muy bien el uso de subjuntivo en español.*

B.- *Si quieres, podemos quedar mañana por la mañana y te echo una mano.*

A.- *Vale, no me parece mala idea.*

B.-, *entonces, nos vemos mañana a las once en la biblioteca.*

A.- *Perfecto, ¡hasta luego!*

B.- *¡Hasta luego!*

3. Una pareja se prepara para ir a una cena de trabajo.

A.- *Espera un segundo, que tengo que arreglar el nudo a la corbata.*

B.-*espabila, que llegamos siempre tarde.*

4. Unos amigos hablan sobre la organización de una cena en casa de unos ellos.

A.- *¿Y quién va a encargarse de cocinar?*

B.- *Puedo hacerlo yo.*

A.- ¿Tú?

B.- *Sí, cocino bastante bien, no soy Arguiñano,puedo preparar algo.*

5. Dos compañeros de piso discuten sobre la realización de las tareas domésticas.

A.- *No has puesto la lavadora y esta semana te tocaba a ti.*

B.- , *siempre estás con las mismas tonterías.*

6. Un amigo le cuenta a otro que cogerá el coche prestado de su madre para acudir a un concierto.

A.- *Mis padres están de viaje, así que aprovecharé y cogeré el coche de mi madre para ir al concierto.*

B.-*se entera....*

Llega el momento de intentar que los alumnos se hagan conscientes de las similitudes y las diferencias de uso entre unos y otros (también con otros marcadores que coinciden con estos tres en alguna o algunas de sus funciones y que los alumnos de estos niveles ya conocerán) para que no caigan en errores, principalmente, a la hora de introducirlos en sus propios discursos. Por ejemplo, *total* es un marcador cercano a *vamos*, cuando este tiene funciones reformuladoras, pero eso no los convierte en intercambiables en todos los contextos.

Actividad 7.- Señala la función común que tienen los marcadores que se te indican. A continuación, busca contextos de uso donde los siguientes marcadores puedan ser, en efecto, intercambiables.

- a) *Venga y bueno*
- b) *Vamos y o sea*
- c) *Vale y venga*
- d) *Anda y ah*
- e) *Vamos y total*
- f) *Anda y claro*
- g) *Bueno y anda*

- 1. Introducir una conclusión
- 2. Cambiar de tema
- 3. Manifestar sorpresa
- 4. Despedirse
- 5. Precisar, matizar, corregir
- 6. Aceptar con reservas
- 7. Rechazar

Actividad 8.- A continuación te mostramos una serie de conversaciones donde se emplean los marcadores del ejercicio anterior, a veces de manera correcta, a veces de una manera equivocada. Fíjate que entre paréntesis se recoge siempre un marcador que debería o podría usarse en cada caso y explica por qué razón son o no intercambiables esos marcadores propuestos para estos contextos.

a) Dos amigos se encuentran en la facultad e intentan concertar una cita para preparar un examen un poco difícil:

Carlos.- *Hola, Adrián. ¿Qué tal?*

Adrián.- *Regular, ando muy liado preparando el examen de alemán.*

Carlos.- *Anda, no te agobies. Tampoco te creas que yo ando mucho mejor.*

Adrián.- *Oye, ¿pues podríamos quedar un día para prepararlo juntos? ¿Qué te parece?*

Carlos.- *No es mala idea. ¿Qué día te viene bien para quedar?*

Adrián.- **Bueno (Venga)**, a mí me vendría mejor el viernes.

Carlos.- *Perfecto, el viernes nos juntamos y miramos qué podemos hacer.*

No podría utilizarse *venga* en este contexto porque el interlocutor no está aceptando la propuesta del interlocutor, sino que está ganando tiempo para pensar y formular su respuesta. Por ello el único marcador correcto sería *bueno*.

b) Rubén y una amiga están en un bar. Allí se encuentran con Raúl. Rubén le presenta la chica a Raúl y le invita a irse con ellos a una discoteca:

Rubén.- *Hola, Raúl, ¡qué alegría verte!*

Raúl.- *Hola, ¿qué tal todo? Hace tanto tiempo que no nos vemos...*

Rubén.- *Bueno, bien, por aquí ando tomándome algo con María, una amiga de la universidad. **Vamos (Venga)**, te la presento, es muy simpática. ¡Vamos a irnos a bailar un poco a la disco. Si te apetece, nos acompañas.*

Raúl: *¡Ah, **vamos (vale)**! Yo no tengo ningún plan especial para esta noche.*

En el primer caso, *vamos* y *venga* son equivalentes porque se están utilizando para exhortar al interlocutor. En el segundo caso, no es posible el uso de *vamos* en ese contexto porque ese marcador no sirve para aceptar lo propuesto por el interlocutor, por lo que lo correcto es usar *vale*.

c) María le comenta a Patricia un rumor que ha escuchado sobre ella:

María.- *Patricia, ¿es verdad que vas a dejar Medicina?*

Patricia.- *¡**Venga** ya! (¡**Anda** ya!)*

En este caso, el alumno tendrá que llegar a la conclusión de que ambos marcadores son equivalentes en este contexto porque sirven para rechazar lo dicho por el interlocutor.

d) Paco le comenta a Pilar que dos personas que conocen se han hecho novios.

Paco.- *¿Sabes que Juan y María han empezado a salir juntos?*

Pilar.- *¡Ah! (¡Anda!), por eso el otro día los vi saliendo del cine.*

Los dos marcadores son intercambiables en este contexto porque ambos sirven para indicar que caemos en la cuenta de algo que no sabíamos.

e) Tras charlar un rato, dos amigas se despiden:

Marta.- *Vamos (Venga), me voy, que tengo hora en el dentista y llego tarde.*

Susana.- *Anda (Vale), otro día ya nos tomamos un café con más tiempo.*

En el primer caso, se está utilizando incorrectamente *vamos*, marcador que no sirve para sugerir el cierre conversacional. Lo correcto sería utilizar el marcador *venga* que se propone entre paréntesis. En el segundo caso, tampoco es correcto usar *anda* para mostrar conformidad con el interlocutor. Debería usarse el propuesto: *vale*.

Actividad 9.- Escucha las explicaciones que estos profesores de español ofrecen sobre los tres marcadores discursivos que has estudiado. ¿Sobre cuál habla cada uno? Da razones para justificar tus respuestas.

Óscar:

- Sirve para aceptar con reservas.
- Tiene libertad de posición.
- También sirve para mostrar asombro.

Pilar:

- Sirve para aceptar con reservas y sin reservas.
- Tiene libertad de posición, pero es más habitual al principio.
- Puede utilizarse para despedirse.

María:

- Sirve para rechazar.
- Tiene libertad de movimientos
- Puede ser útil para precisar o matizar lo dicho.

- **A continuación busca contextos en que estos marcadores pudieran aparecer y crea microdiálogos.**

Debido a la dificultad que presentan estos contenidos, se harán tantas actividades como sean necesarias para fijar las diferencias entre unos y otros. Asimismo, si fuera necesario hacer explicaciones adicionales para dejar más clara este tipo de información, se puede recurrir a una explicación deductiva del tipo de la que se recoge en el cuadro que reproducimos a continuación antes de hacer las actividades.

	<i>Venga</i>	<i>Anda</i>	<i>Vamos</i>
Género	Conversación	Conversación	Conversación
Registro	Coloquial	Coloquial	Coloquial
Posición	Libertad de movimientos (es más habitual al principio).	Libertad de movimientos	Libertad de movimientos
Pronunciación	Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> . Entonación descendente (↓) Va entre comas.	Lleva acento en la primera <i>a</i> . A veces puede llevar alargamiento vocálico (<i>aaanda</i>). Va entre comas.	Se pronuncia con acento en la <i>a</i> . Normalmente, tiene una entonación descendente (↓). A veces se pronuncia en suspensión (...) Va entre comas.
Otros rasgos	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente (en ese caso va entre signos de exclamación).	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente.
Combinación con otras unidades	<i>Hombre, anda, ya, bueno...</i>	<i>Hombre, ya, vamos, que.</i>	<i>Hombre, anda, pero, que...</i>
Funciones	Aceptar con reservas (alargamiento vocálico en la primera sílaba)	Aceptar con reservas	X
	Animar	Animar	Animar
	Rechazar (entonación ascendente ↑)	Rechazar	Rechazar
	Reforzar o atenuar una orden	Reforzar o atenuar una orden	Reforzar o atenuar una orden
	X	Expresar asombro	Mostrar enfado, protesta o asombro.
	Aceptar sin reservas	X	X
	Despedirse	X	X
	X	X	Ganar tiempo para pensar
	X	X	Reformular
	X	Cambiar de tema	X
X	Replicar con agresividad	X	

De todos modos, volvemos a insistir en la idea de que será el profesor en última instancia quien decida si hacer las cosas así o viceversa, es decir, plantear primero una serie de actividades y, después, sistematizar en un cuadro (elaborado por él y/o con la ayuda de sus alumnos) las características de los marcadores.

En el ejercicio que se propone a continuación se muestran otro tipo de incorrecciones en el uso de los marcadores que los aprendientes de español tendrán que detectar y corregir. Unos errores irán ligados al registro de lengua y otros serán casos en que el supuesto marcador no lo es.

Actividad 10.- Explica el uso incorrecto de estos marcadores y haz los cambios necesarios para que las conversaciones sean pragmáticamente correctas.

a) Un enfermero a un anciano:

- *Anda, siéntese en esta silla, estará más cómodo.*

b) Una madre a su hijo camino del colegio:

- *Anda más rápido o llegaremos tarde al colegio.*

c) Dos amigos llegan a un acuerdo tras una discusión:

- *Vamos a llevarnos bien y dejarnos de tonterías, ¿no te parece?*

- *Sí, será lo mejor, yo ya estoy harto de discutir.*

d) Un profesor intenta aclarar unas dudas a su alumno:

Profesor: *¿Le ha quedado claras las diferencias entre el uso de subjuntivo y el de indicativo en estos casos?*

Alumno: *Sí, sí, muy claras.*

Profesor: *¿Necesita que le aclare alguna duda más?*

Alumno: *No, venga, gracias por su atención.*

6.3.Fase de puesta en práctica

En esta etapa final del aprendizaje, propondremos a los alumnos toda una serie de prácticas de producción “libre” o semiguizada en las que deben ejercitar, mediante la introducción de los roles, el uso de los marcadores y reforzar así su aprendizaje.

Concretamente, plantaremos en el aula dos actividades (11 y 12) que consisten en hacer interactuar a los alumnos utilizando los marcadores conversacionales cuyo funcionamiento ya conocen.

Actividad 11.- Después de escuchar esta conversación, señala para qué se usan VENGA, VAMOS y ANDA.

Dos chicos jóvenes se encuentran en la calle. Ruido de autobús. Uno de ellos baja.

- *Hombre, Paco, ¿qué haces por aquí, de dónde vienes?*
- *Pues mira, que me he apuntado a un gimnasio aquí en tu barrio.*
- *¡Anda! Pero si a ti nunca te ha gustado el deporte.*
- *Ya, pero es que vamos cumpliendo años y el deporte ayuda a mantenerse en forma. Por cierto, ¿te acuerdas de Marisa?*
- *Sí, claro.*
- *Pues es la monitora de musculación.*
- *Vamos, que a lo que vienes es a verla a ella.*
- *No exactamente...*
- *Anda que no...*
- *Que no hombre, que es que me duele la espalda y el deporte me viene bien, vamos, que vengo todos los días para cuidarme un poco.*
- *Venga, corta el rollo, si siempre te gustó Marisa.*
- *Oye, que se me hace tarde, nos vemos otro día y nos tomamos un café, ¿vale?*
- *Vale, anda, que se te dé bien la clase.*
- *Eso espero.*
- *Dale recuerdos de mi parte.*
- *Bueno, venga, te dejo.*
- *Ya nos vemos por aquí.*

- **A continuación, se les vuelve a poner la audición. Luego, en parejas, se les pide que lean el texto con la entonación adecuada y que se corrijan. Finalmente, se les pide que elijan una de estas situaciones y escriban un diálogo en el que se utilicen los recursos que acaban de ver:**

- Dos amigas se reencuentran después de 20 años, las dos se han hecho la cirugía estética y no se reconocen.
- Dos compañeros de piso recuerdan cómo fue el principio de su convivencia.

- **Antes de dramatizarlos, se creará un jurado formado por alumnos. Cuando sus compañeros lean en voz las creaciones, deberán tomar nota de si ponen en práctica los fenómenos de tareas anteriores. El hecho de que los alumnos intervengan como observadores les permitirá darse cuenta de hasta qué punto los fenómenos objeto de observación forman parte o están ausentes de la producción de sus compañeros.**
- **Después de que hayamos comprobado que todos emplean los marcadores que regulan la conversación correctamente y de que expliquen cuál es el funcionamiento discursivo de los mismos, deben representarlos.**

Actividad 12.- Reacciona de acuerdo con el contexto. En parejas, elegid una de estas situaciones que se describen a continuación y cread pequeños diálogos acordes a ellas. En su elaboración deberéis emplear los marcadores conversacionales que habéis estudiado.

- Tu amigo se siente deprimido porque ha suspendido un examen en la facultad. Trata de consolarlo y dale ánimos para próximos exámenes.
- Te vas de acampada y llamas a una amiga por teléfono para pedirle el material. Tu amigo sabe que eres un poco descuidado y no te lo quiere prestar. Convéncelo de que lo vas a cuidar bien.

7. Conclusiones

El propósito con el que nacía nuestro trabajo era lograr que los alumnos no solo reconociesen en la cadena hablada los tres marcadores discursivos seleccionados, sino también que los incorporasen a sus realizaciones lingüísticas orales, para que pudiesen gestionar las conversaciones con hablantes nativos de una forma fluida y para que fuesen capaces de estructurar el discurso coherentemente, evitando malentendidos.

Pues bien, consideramos que el camino mostrado en estas páginas es el más adecuado para la consecución de este objetivo. Precisamente por ello reiteramos el deseo de que esta propuesta resulte un modelo extrapolable al trabajo con otro tipo de marcadores.

De todos modos, estamos convencidos de que este no es el punto final del recorrido, sino un paso más en el largo y “tortuoso” (también, apasionante) viaje que supone la enseñanza de unas unidades tan complejas como las partículas discursivas. De

hecho, como sugieren otros investigadores²², en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los marcadores, lo más conveniente no es el trabajo directo con estas unidades, sino la posibilidad de trabajarlos de forma integrada con otros componentes: gramatical, nocional, cultural, etc. Es decir, que se aproveche su aparición en determinados contextos para reflexionar sobre ellos, siendo uno más de los contenidos a considerar dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje más amplio, y no que se conviertan en el centro de unidades didácticas. Pero ese sería un nivel de concreción posterior al que nosotros nos hemos propuesto en este trabajo, pues, como anunciábamos en la introducción, no hemos diseñado una unidad didáctica como tal, sino una especie de “carpeta de actividades” acompañadas de cuadros explicativos que los profesores puedan usar cuando aparezcan estos tres marcadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumiendo, nuestro deseo es que este tipo de “soportes” teórico-didácticos resulte lo suficientemente claro y conveniente para la descripción de las partículas discursivas, así como para su correspondiente aplicación práctica y favorezca, por ende, una enseñanza y aprendizaje eficientes de estas unidades.

BIBLIOGRAFÍA

BOYERO RODRÍGUEZ, M^a.J. (2002): *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

BOSQUE I. y V. DEMONTE (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 volúmenes, Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa.

BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

CABEDO GÓMEZ, A. y A. HIDALGO NAVARRO (en línea): “Vamos”, en A. BRIZ GÓMEZ, J. PORTOLÉS y S. PONS (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en la web: <http://www.dpde.es/> [consulta: 27-01-2015]

CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera”, en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 58, 23-59. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/45469> [consulta: 19-10-2014]

CANDÓN SÁNCHEZ, M^a.T. (2000): “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua”, en M. Franco y otros

²² Entre ellos, Corral Esteve (2011)

(eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, Universidad de Cádiz, 149-155. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf. [consulta: 12-11-2012]

CESTERO MANCERA, A.M^a. y J. MORENO FERNÁNDEZ (2008): “Usos y funciones de *vale* y *¡venga!* en el habla de Madrid”, *Boletín de Lingüística*, XX/29, 65-84. Disponible en: <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/259145> [consulta: 30 de octubre de 2012]

CIARRA TEJADA, A. (2010): “¡Claro que sí! Marcadores discursivos conversacionales y su enseñanza en ELE”, en M^a.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 35-41. Disponible en la web: <http://coloquiomarcadores.com.ar> [consulta: 02 de enero de 2015]

CIARRA TEJADA, A. (2016): *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera* (Vol. 394). Ediciones Universidad de Salamanca.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

CORRAL ESTEVE, C. (2011): *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*, Universidad de León. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/818> [consulta: 31 de julio de 2014]

CUEVA LOBELLE, A. (2011): “Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: Los marcadores discursivos”, *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 3 (1), 149-161. Disponible en: http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/184/1/09_Alberto_Cueva_Lobelle.pdf [consulta: 14-08-2014]

DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2016): “Bueno, pues, es que en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?”. *Revista signos*, 49(90), 03-24. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v49n90/a01.pdf> [consulta: 08-02-2016]

FOLKESSON, E. (2014): “Bueno... ¡hombre! ¡Qué conversación!: Un estudio sobre los marcadores discursivos conversacionales en los libros de enseñanza en Suecia”. *DIVA, Digitala Vetenskapigla Arkivet*, 1-28. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:724411/FULLTEXT01.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2016]

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco/Libros.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2010): “Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 689-746.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2012): “Marcadores conversacionales en español actual”, en A. Cassol y otros (eds.), *Il dialogo. Lingue, letteratura, linguaggi, culture*, Actas del XXV Convegno AISPI (Napoli, 18-21 febbraio 2009), 195-204. Disponible en:

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3Fbh8lzCr94J:scholar.google.com/+Los+marcadores+conversacionales+&hl=es&as_sdt=0,5 [consulta: 22 de febrero 2015]

GÓMEZ, J. PORTOLÉS y S. PONS (coords.), Diccionario de partículas discursivas del español. Disponible en la web: <http://www.dpde.es> [consulta: 21 de noviembre de 2015]

GONZÁLEZ RUIZ, R. (2010): “Los marcadores del discurso y su tratamiento lexicográfico”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 617-688.

GOZALO GÓMEZ, P. (2013). “El marcador discursivo *Bueno*: Análisis y propuesta didáctica”, *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (7), 7-18. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774522> [consulta: 18-04-2016]

GRAS MANZANO, P., F. POLANCO MARTÍNEZ y M. SANTIAGO BARRIENTOS (2007): “Forma, función y evolución del marcador conversacional *venga* en español”, en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004, 1621-1636, Arco Libros. Disponible en: http://academia.edu.documents/30998680/2007_venga_ling_gral..pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1476036374&Signature=d5ZQo2t0pAMhdMzplZF4aHkHxrE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DForma_funcion_y_evolucion_del_marcador_c.pdf [consulta: 15-01-2013]

GRAS MANZANO, P. (en línea): “Venga”, en A. BRIZ GÓMEZ, J. PORTOLÉS y S. PONS (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 14-01-2013]

HIDALGO NAVARRO, A. (2015): “Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des) corteses en los marcadores conversacionales”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 62, 76-104. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/49499> [consulta: 03-03-2016]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, B1-B2*, vol. 2, Madrid: Biblioteca Nueva.

LANDONE, E. (2012): “El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal”, *Verba* 39, 301-313. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/878> [consulta: 13 de agosto de 2016]

LOUREDA LAMAS, Ó & E. ACÍN VILLA (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros.

LÓPEZ SERENA, A. y M. BORREGUERO ZULOAGA (2010): “Los marcadores del discurso y su variación lengua hablada vs. lengua escrita”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 415-497.

LLAMAS SÁIZ, C. (2004): “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”, en: H. Perdiguero y otros (eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 694-707. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Llamas_Saiz/publication/282281635_La_enseñanza_de_los_marcadores_del_discurso_en_la_clase_de_ELE_explotación_de_los_textos_periodísticos_de_opinión/links/560a58d808ae4d86bb137680.pdf [consulta: 21-11-2014]

LLAMAS SAÍZ, C. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (2007): “Hombre, enseñar español no es tan fácil. La enseñanza del enfocador de alteridad *hombre*”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja, 749-763. Disponible en: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2470023.pdf&hl=es&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=1&ei=jnr6V_PKMMSTmgHuqIm4Aw&scisig=AAGBfm1C2fsNysQBw3FUKpIDPQZWGIA7NQ [consulta: 16-10-2012]

LLORENTE ARCOCHA, M^a.T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

MARCHANTE CHUECA, P. (2008): *Practica tu español: marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2004): “El enriquecimiento pragmático de la gramática (pragmagramática) en la E/LE”, en M. Martín Sánchez (coord.), *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 7-18.

MARTÍ SÁNCHEZ, M., I. PENADÉS MARTÍNEZ y A. M^a RUIZ MARTÍNEZ (2008): *Gramática española por niveles*, Madrid: Edinumen.

MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. A. (1998): “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”, en M^a.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M^a.A. & J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona: Octaedro.

MENESES, A. (2000): “Marcadores discursivos en el evento *conversación*”, *Onomázein, Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 5, 315-331. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4101.pdf> [consulta: 22 de enero de 2014]

MONTAÑEZ MESAS, M.P. (2015): *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades de habla*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/49617> [consulta: 24 de septiembre de 2016]

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2011): *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: Análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Universidad de Salamanca. Disponible en la web: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110547/1/DLE_Nogueira_da_Silva_Messias_A_EnseñanzaDeLosMarcadores.pdf [consulta: 12 de enero de 2014]

PÉREZ ÁLVAREZ, B. E. y G. PATIÑO SÁNCHEZ (2014): “De los marcadores a la marcación en el discurso”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 59, 119-147. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/46711> [consulta: 09-07-2016]

POLANCO MARTÍNEZ, F. (2014): “Variación funcional y polisemia en la descripción de marcadores conversacionales en español peninsular: el caso de *vaya*”, *Revista Española de Lingüística*, 44(2), 131-164.

PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco Libros.

PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

QUINTERO RAMÍREZ, S. (2016): “Marcadores discursivos en el blog de José Ramón Fernández. *Lingüística y Literatura*, (70), 47-69. <http://search.proquest.com/openview/c75a0b5318eff553a8eeef88bf959af8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1806345> [consulta: 04 de septiembre de 2016]

RE, A. (2010): “Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de *bueno, pues y hombre*”, Trabajo fin de máster, Universidad de Salamanca, *RedELE*, nº13. Disponible en la web: http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/Antonio-Re.html [consulta: 13 de marzo de 2015]

ROJO, G. (coord.) (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 2 volúmenes, Madrid: Espasa Libros.

ROMERO AGUILERA, L. (2009): “La gramaticalización de verbos de movimiento como marcadores del discurso: el caso de *vamos*”, *Res Diachronicae*, 5, 2006, 46-56, en: <http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero5/Parte2Art4.pdf> [consulta: 09 de noviembre de 2014]

SANTOS RÍOS, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

SANZ SANZ D. y L. BERZOSA LAFUENTE (1998): “El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros”, en K. Alonso y otros (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 769-774. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0767.pdf [consulta: 31/10/2012]

SERRANO REYES, P. y HOLGADO LAGE, A. (2011): “El texto coloquial en la clase de español L2/LE: Explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales”, en J. de Santiago Guervós y otros (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Castilla y León, Salamanca, vol. 1, 427-438 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419413> [consulta: 29 de agosto de 2016]

VERA LUJÁN, A. y M. BLANCO RODRÍGUEZ (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.

Manuales de ELE consultados:

VV.AA. (2014): *Aula 5 Internacional, B2.2., (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2014): *Nueva Español en marcha 4, B2, (Libro del alumno)* Madrid: SGEL

VV.AA. (2014): *Método 4 de español, B2, (Libro del alumno)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2008): *Dominio C*, Madrid: Edelsa.

VV.AA. (2007): *Sueña 3 (Libro del profesor, Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007): *Sueña 4 (Libro del profesor, Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2006): *El ventilador*, Barcelona: Difusión

VV.AA. (2005): *Nuevo español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2004): *Aula 3. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2004): *Aula 4. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.

Páginas de Internet consultadas:

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiRed/didactiteca/> [Archivo de actividades de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes]

<http://www.dpde.es> [Diccionario de partículas discursivas del español]

<http://formespa.rediris.es/> [Espacio web para profesores de español como lengua extranjera]

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html> [Revista de didáctica de español como lengua extranjera]

<http://marcoele.com> [Revista de didáctica de español como lengua extranjera]

<http://www.todoele.net> [Espacio web para profesores de español como lengua extranjera]



Furió Blasco. E., Alonso Pérez. M., Marti, L. y Blanco Callejo, M. (2016). *El español en entornos profesionales. Empresas, mercados, cultura.* Madrid: Edinumen, 151 páginas, ISBN: 978-84-9848-675-9



José María Cuenca Montesino
Université de Poitiers. Francia
jmcuencamontesino@gmail.com

Reseña

Editorial Edinumen publica un manual de español para fines específicos en el ámbito de ENE (español de los negocios) titulado «El español en entornos profesionales. Empresas. Mercados. Cultura».

Esta publicación aparece en un momento particularmente interesante de la didáctica de ENE por la urgente necesidad docente de contar con manuales que aporten materiales actuales capaces de satisfacer las exigencias interdisciplinarias inherentes al ámbito de las lenguas para fines profesionales.

El manual se dirige a aprendientes que se encuentran tanto en formación inicial como en formación continua. Dicho público objetivo se caracteriza por necesitar el español con una finalidad eminentemente profesional puesto que el contexto en el que va a desempeñar su trabajo (o en el que ya lo está desempeñando) se halla directamente vinculado con la realidad empresarial española. Por otro lado, no cabe duda de que, por las razones que acabamos de evocar, dicho público muestra también un marcado interés por los mercados hispanohablantes, pues todos tienen la lengua española como elemento vehicular común. Así pues, el manual está pensado para aprendientes de la enseñanza superior que están cursando estudios relacionados con el ámbito empresarial, o bien para aprendientes dentro del ámbito del ALV (Aprendizaje a lo Largo de la Vida).

Debido a las características del público al que va dirigido el manual, se entiende que los aprendientes cuentan ya con cierto grado de autonomía en español como lengua extranjera; de ahí que el nivel de lengua recomendado para empezar a trabajar con este manual sea el nivel B1.2 del MCERL. No en vano, los contenidos presentes en él permiten perfectamente su explotación pedagógica con niveles superiores (B2, C1 y C2).

El manual, planteado desde el paradigma comunicativo, pasa revista en sus 151 páginas a distintos ámbitos de los sectores secundario y terciario de actividad empresarial españoles. Se compone de nueve unidades completamente independientes unas de otras; cada unidad se presenta como una especie de estudio de caso (Melià Hotel International, Chocolate Valor, Abertis, Zeltia, Real Madrid, Avanzare, El Corte Inglés, Indra y Ferrovial) que va a facilitarle al aprendiente una progresión competencial en espiral gracias a una arquitectura regular que favorece un equilibrado tratamiento de la realidad empresarial española y de los objetivos que cada unidad persigue. Las empresas seleccionadas tienen el interés de atraer la atención de un público joven, dinámico, interesado por las nuevas tecnologías, el deporte y la idiosincrasia española.

Como acabamos de apuntar, el esquema de cada unidad es recurrente. En primer lugar aparece un documento escrito que le permitirá al aprendiente contextualizar la empresa objeto de estudio con respecto a su sector de actividad o bien con respecto al entorno económico y social en el que esta surge. En segundo lugar se propone la rúbrica «**Opinión experta**» en la que, gracias a otro documento escrito, se le van a aportar al aprendiente datos concretos relativos al sector de actividad empresarial de la empresa que se está analizando. A continuación aparece la rúbrica «**La empresa**», configurada por dos documentos escritos que le aportarán al aprendiente información clave sobre la empresa objeto de estudio en tanto que persona jurídica como, por ejemplo, información sobre sus orígenes, el devenir de la empresa a lo largo y ancho de su historia personal, su actividad empresarial, sus perspectivas de futuro, etc. Seguidamente encontramos la rúbrica «**En pantalla**» gracias a la cual el aprendiente va a ir ampliando información relativa a la empresa mediante un vídeo corporativo que se encuentra disponible en la extensión digital del manual; dicho vídeo le permitirá al aprendiente desarrollar estrategias de comprensión oral, ya sea en autonomía de forma asíncrona, ya sea en el aula. Después se propone la rúbrica «**Interculturalidad**» que, mediante dos documentos escritos, le permitirán al aprendiente desarrollar las competencias cultural e intercultural en el ámbito empresarial español. Por último, la rúbrica «**Recursos gramaticales**» le permitirá al aprendiente retomar aspectos gramaticales y léxico funcional que deberán ser dominados para facilitarle una progresión óptima.

El interés que presenta el manual publicado por Edinumen radica, en primer lugar, en el tratamiento que reciben las competencias de producción y de recepción en cada una de las nueve unidades que lo configuran, puesto que las estrategias que el aprendiente va a ir movilizando en cada unidad estarán al servicio unas de otras de forma inteligente. En segundo lugar, cabe destacar el tratamiento que se le da al léxico de especialidad, contextualizado, denso y altamente significativo para el aprendiente de ENE, que le permitirá reconocer y aplicar conceptos clave de su formación universitaria o de su propia realidad profesional. En tercer lugar, destacaremos la importancia que se le concede a lo largo del manual a la producción oral en interacción, lo que facilitará la

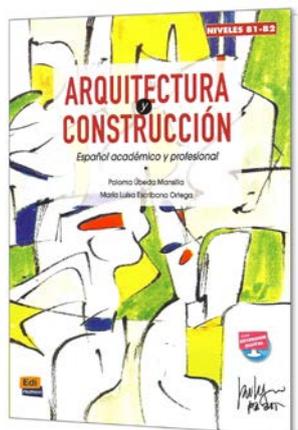
apropiación contextualizada de la lengua. Por último, cabe resaltar el material audiovisual puesto a disposición del aprendiente en la plataforma digital ELETECA, una serie de vídeos actuales y auténticos incluidos en un entorno virtual de aprendizaje (moodle) que le permitirán, una vez conectado a la plataforma, adquirir la lengua en un contexto multimodal y, a su vez, afianzar sus propias competencias digitales.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 19/04/2016

Fecha de aceptación: 27/04/2016

Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M.L. (2015)
Arquitectura y construcción. Español académico y profesional.
Madrid: Edinumen, 109 páginas, ISBN: 978-84-9848-645-2



Cecilia Criado de Diego
Coordinadora del área de español del CUID
(UNED)
ceciliacriado@gmail.com

Reseña

Introducción

Desde los años sesenta viene empleándose el sintagma *lengua extranjera con fines específicos (académicos y profesionales)* para referirse a una tendencia en la enseñanza de idiomas que, en realidad, viene aplicándose por varios profesores de forma individual desde los orígenes de la práctica docente¹. La ineficacia de los métodos gramaticales para satisfacer las demandas de aquellos que aprenden una lengua no como fin en sí mismo sino como instrumento para relacionarse con los miembros de una comunidad quedó constatado en varios ejemplos de práctica didáctica a lo largo de la historia pero,

¹ Un ejemplo muy ilustrativo de este hecho es esta cita del prólogo del librito de conversación del año 1483 titulado *Dialogues in French and English*: “Quien aprenda con este libro podrá dedicarse a mercader de una nación a otra y aprenderá el nombre de muchos artículos para comprar o vender y hacerse rico” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992: 19. Sánchez Pérez, a su vez, toma la cita de LAMBLEY, K. *The teaching and cultivation of the French language in England during Tudor and Stuart times*, Manchester U.P./Longmans, London, 1920).

sobre todo, se constata hoy en una sociedad global, tecnologizada y tendente al plurilingüismo.

Aunque la clase social que accede en nuestros días al conocimiento de idiomas extranjeros constituye un grupo limitado y variable geográficamente, es una clase más amplia que la reducida nobleza que en épocas precedentes estudiaba lenguas vivas o modernas. Estas circunstancias sociales han impulsado el hecho de que la reflexión sobre la enseñanza de idiomas en general, y sobre la enseñanza de idiomas con fines específicos en particular, deje de ser un acto individual para convertirse en un acto colectivo, en el que científicos y profesionales de varios puntos del planeta consensúan métodos y materiales de aprendizaje.

El posible plurilingüismo de esta clase social está, asimismo, determinado por lo que en el *Marco de referencia* (2002: 133) se denomina “competencia parcial”, término que alude al carácter incompleto de la adquisición de lenguas extranjeras y maternas. En efecto, por muy competentes que seamos en una lengua nunca accedemos a su conocimiento absoluto o global, sino que nuestra competencia se ve limitada por nuestro entorno social y profesional.

Esta condición plurilingüe y pluricultural de una amplia capa social de los países de nuestro ámbito se ha visto favorecida por la proliferación, por un lado, de centros universitarios que han incluido las lenguas extranjeras en su currículo, y por otro, de programas de intercambio de estudiantes universitarios extranjeros. En estos contextos, la parcialidad de la competencia de la lengua meta se ve determinada por la circunstancia académica y profesional del entorno.

Los manuales de español general no están diseñados según las necesidades específicas de estos alumnos. Pueden cubrir algunos aspectos, como cierto lenguaje específico o la presentación de géneros fundamentalmente académicos, como las cartas formales, pero sin un material adjunto son incapaces de hacer competente lingüística, pragmática y socioculturalmente al alumno en el ámbito de su (futura) profesión².

² En el *Marco de referencia* se dice que “la competencia lingüística comunicativa de cualquier aprendiente de una lengua se desarrolla a través de actividades de la lengua contextualizadas en ámbitos: público, personal, profesional y educativo” (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 15). Asimismo, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (INSTITUTO CERVANTES, 2006), el ámbito profesional y académico está especificado en los objetivos generales de los niveles B1 y B2 (punto 1.2. *Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre*), y C1 y C2 (punto 1.2.

En este sentido, solo puede ser bienvenido el manual de Paloma Úbeda Mansilla y María Luisa Escribano Ortega³, *Arquitectura y construcción. Español académico y profesional*. Las dos autoras son profesoras de la Universidad Politécnica de Madrid y tienen una amplia experiencia como docentes de E/LE. Teniendo en cuenta las necesidades específicas de los alumnos que cursan estos estudios universitarios en un contexto de inmersión lingüística, estas profesoras proponen un método de aprendizaje de la lengua española centrado en el mundo académico y el futuro profesional de los discentes.

El libro

El manual comienza con una introducción donde se explica el origen y el propósito del libro, se delimitan los destinatarios y se define su estructura. Se cita, asimismo, el material complementario —soluciones de los ejercicios, audios de los diálogos de las unidades, material didáctico de temática directa e indirectamente afín— que el profesor y el alumno pueden encontrar en la plataforma ELEteca, la extensión digital de la editorial Edinumen.

A la introducción le siguen un índice general y un índice específico con un desarrollo de la estructura de las unidades interpuesto. A continuación se presentan seis unidades encabezadas por una unidad de presentación. El objetivo de esta lección cero es que el alumno conozca a sus compañeros del curso, se ubique en la ciudad donde realiza su inmersión y se familiarice con la nomenclatura de las infraestructuras, los equipamientos, los edificios y algunos elementos urbanos en las ciudades hispanas.

El libro se cierra con sendos glosarios. Uno monolingüe, de vocabulario específicamente académico y directamente relacionado con la vida en la universidad, y otro bilingüe (español-inglés), donde se abarca un número relativamente amplio de vocablos técnicos de la arquitectura y la construcción. La idea es que el propio alumno

Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre).

³ Paloma Úbeda Mansilla es profesora del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y Tecnología en la UPM desde diciembre de 1994. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con premio extraordinario de doctorado, por la UCM.

María Luisa Escribano es profesora de español para estudiantes internacionales en el programa de *Lenguas para la internacionalización*, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la UPM. Es licenciada en Filología Hispánica con Diploma de Estudios Avanzados en Educación.

convierta en trilingüe este último glosario, por lo que aparece una tercera columna en blanco que podrá completar con el término en su propia lengua.

Las seis unidades que componen el libro representan los ámbitos donde los estudiantes extranjeros de Arquitectura suelen desarrollar su vida académica: (1) la oficina internacional; (2) el laboratorio de materiales; (3) el taller de maquetas; (4) la sala de ordenadores; (5) la clase de proyectos; (6) de nuevo, la oficina internacional. La primera unidad y la última comparten escenario porque se simulan personajes que estudian parte de su grado en una ciudad hispánica y que tienen intención de continuar sus estudios de posgrado en otra. En ambas lecciones se prepara al estudiante para desenvolverse en la oficina en estas situaciones.

Cada unidad está organizada en torno a seis secciones:

- (1) *Comunicación*. Una viñeta y un diálogo activan los conocimientos previos del alumno y presentan el lenguaje de la unidad.
- (2) *Interacción y palabras*. Esta sección comienza con una actividad de interpretación de roles. Los alumnos interactúan en parejas según el papel asignado y guiados por estructuras lingüísticas tipo. A continuación, encontramos una serie de actividades léxicas o nocionales contextualizadas.
- (3) *Algo de gramática*. Ejercicios de competencia gramatical con sucintas explicaciones pedagógicas.
- (4) *Texto y contexto*. Un texto auténtico o adaptado con actividades de prelectura y poslectura.
- (5) *Aspectos culturales*. Sección reservada a la competencia sociocultural del alumno, siempre en relación con el mundo académico, la arquitectura o la construcción.
- (6) *Lápiz y papel*. Practicar la expresión escrita mediante géneros y lenguaje académico es el objetivo de esta sección, en la que al final se incluye un pequeño apartado de autoevaluación donde el alumno reflexiona sobre los contenidos aprendidos.

Cada unidad se cierra con cuatro fichas de material complementario: textos auténticos, vocabulario adicional y nuevas actividades.

Revisión crítica

El manual es un instrumento adecuado para satisfacer las necesidades del tipo de alumnos al que se dirige. Además, los contenidos están seleccionados, presentados y

organizados de acuerdo a las propuestas metodológicas de E/LE de los últimos años. Veamos en qué medida esto es así.

En primer lugar, en el manual se atiende a *elementos pragmáticos* como la cortesía, el lenguaje implícito o la organización del discurso académico oral y escrito de acuerdo a convenciones sociopragmáticas del grupo profesional de los arquitectos.

En segundo lugar, el material de entrada se presenta en *diálogos naturales* con apoyo auditivo —en la plataforma ELEteca— y visual —imágenes reales y dibujos— o en *textos* monologados y monográficos *auténticos* o adaptados. Tanto los géneros del material de entrada (*input*) como aquellos que el alumno debe producir (*output*) son *géneros académicos* orales —conferencias, entrevistas, reuniones— y escritos —reseñas, artículos científicos—. Se presta atención igualmente a los denominados géneros digitales, especialmente los blogs de arquitectura.

En tercer lugar, el manual cuenta con varias *actividades comunicativas* en un contexto de especialización: juegos de rol y tareas que el alumno ha de resolver en un mundo académico simulado.

En cuarto lugar, los contenidos relacionados con cuestiones morfológicas o sintácticas se presentan de acuerdo a los criterios de las llamadas *gramáticas pedagógicas*. Son breves, se presentan de forma gradual según la interlengua de los aprendientes, y apenas se recurre al metalenguaje.

En quinto lugar, los *contenidos socioculturales* se presentan desde una *perspectiva intercultural*, por lo que son frecuentes las llamadas al alumno para que compare y reflexione sobre lo aprendido estableciendo puentes entre su cultura, aquellas que conoce y las hispanas a las que está accediendo.

En sexto lugar, el manual trata de hacer *consciente al alumno de su propio aprendizaje* mediante los cuestionarios de autoevaluación. Se fomenta, así, su propia responsabilidad en el proceso, que se ve dinamizado una vez que su principal agente determina sus éxitos y carencias.

Por último, merece especial atención la didáctica del vocabulario por su consideración nuclear dentro de las lenguas profesionales y académicas. Es muy amplio el número de términos técnicos y semitécnicos que el método trata de incorporar al acervo del alumno, por lo que abundan los ejercicios de diversa tipología —agrupación por campos semánticos, determinación de las combinaciones léxicas, de la sinonimia y la antonimia, etc.—.

Es, en definitiva, además de un material ameno y motivador, un manual que cumple con las expectativas de la tendencia y el enfoque metodológico en el que se inserta: el español con fines específicos desde un método comunicativo.

Abad Asín, Carlota y Albert Gandía, Paula.
Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto! Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2016, 175 pp. ISBN: 978-84-16599-71-4.

Clara Ureña Tormo
FPU-MECD Contratada Predoctoral. Universidad de Alcalá
clara.urena.tormo@gmail.com

Reseña

En estos tiempos en los que la enseñanza del español goza de un prestigioso reconocimiento, damos la bienvenida a un original y valioso material didáctico elaborado por Carlota Abad y Paula Albert, posgraduadas en la Universidad de Alcalá, con una sólida formación en ELE y experiencia docente en este ámbito. Como resultado de sus trabajos de fin de máster, surge *Combina palabras y formula ideas*, un libro enfocado a trabajar un amplio conjunto de colocaciones complejas y de fórmulas oracionales del español. Va dirigido especialmente a estudiantes de español lengua extranjera cuyo nivel de enseñanza se corresponde con los niveles B2 y C1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, indistintamente de su edad y nacionalidad¹. Pero, además, este material puede ser igualmente provechoso para aquellos estudiantes hablantes nativos de español interesados en ampliar la competencia fraseológica en su propio idioma.

Tras una Introducción donde se detalla la información más relevante sobre el modo de elaboración, los contenidos y las principales características de este material didáctico, se distinguen dos grandes bloques de actividades para trabajar, de manera independiente, las colocaciones complejas formadas por un verbo y una locución adverbial, y las fórmulas oracionales. Cada uno de estos bloques va precedido de una sección titulada “Para que te sirva de guía”, donde, con un lenguaje apropiado para el nivel de los estudiantes, se dan a conocer los conceptos de ‘colocación’ y de ‘fórmula oracional’ y se detallan las propiedades fundamentales de estos dos tipos de combinaciones de palabras, aportando ejemplos ilustrativos que facilitan la comprensión.

¹ A pesar de que se incluyen algunas actividades con una orientación contrastiva español/inglés, estas son fácilmente adaptables a cualquier otra lengua.

La batería de actividades que compone los dos bloques consta de un total de 110 ejercicios, los primeros 55 dedicados al aprendizaje de las colocaciones y los 55 siguientes, a aprender las fórmulas. Las actividades, en ambos casos, aparecen distribuidas en distintas secuencias didácticas, atendiendo al contenido curricular que trabaja cada una de ellas, según este sea de tipo funcional, gramatical, léxico o cultural. Esta organización metodológica surge del planteamiento teórico de Penadés Martínez (2015)² sobre la enseñanza de las locuciones vinculada a los contenidos del currículo de los cursos; una propuesta que, en esta ocasión, se ajusta a la didáctica de otras clases de combinaciones de palabras fijas, a saber, las fórmulas oracionales y las colocaciones.

Siguiendo este principio metodológico, la primera parte del material, dedicada a las colocaciones, se compone de cuatro secuencias didácticas, precedidas por 10 actividades agrupadas bajo el epígrafe de “Actívalas”, cuyo propósito es, precisamente, activar en la mente del estudiante los conceptos de ‘locución’ y, en particular, de ‘locución adverbial’, pues es muy probable que ya los conozca y solo necesite recordarlos. Tras esta fase de actividades preliminares, la primera secuencia trabaja el contenido léxico relativo a los verbos de habla, de movimiento y de desarrollo a través de 17 actividades; la segunda aborda el contenido funcional de expresar valoraciones mediante 11 actividades; la tercera cuenta con 8 actividades para trabajar dos contenidos de tipo gramatical: el estilo directo e indirecto, y las oraciones subordinadas sustantivas; y la cuarta trata contenidos culturales referentes a las relaciones interpersonales a partir de un compendio de 9 actividades.

En la segunda parte del material se trabaja un total de 30 fórmulas oracionales distribuidas en tres secuencias didácticas. La primera de ellas comprende 18 actividades que abordan el contenido funcional relativo a concluir enumeraciones; la segunda trabaja el contenido gramatical de los valores del *que* a partir de 19 actividades; y la tercera y última secuencia incluye 18 actividades para aprender fórmulas oracionales vinculadas a contenidos culturales como la religión y la propia lengua española.

Para determinar los contenidos concretos que se trabajan en las distintas secuencias, se han tenido en cuenta las indicaciones de los inventarios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* correspondientes a los niveles B2 y C1. Cabe añadir, además, que los ejemplos que contextualizan las diferentes actividades corresponden a muestras reales de habla, extraídas -y, en ocasiones, adaptadas- del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, de algunos recursos electrónicos, de testimonios orales de hablantes nativos de español tomados de las conversaciones del Barrio de Salamanca (Madrid) que constituyen parte del corpus PRESEEA (Cestero, Molina y Paredes 2012)³ y, en menor medida, del *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*.

En cuanto a la estructura del material, todas las secuencias comienzan con una viñeta que reproduce una situación comunicativa real, donde aparecen algunas de las colocaciones y fórmulas que se van a trabajar posteriormente. En cada caso, la viñeta va

² Referencia completa del trabajo citado: PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En: *Fraseología, Traducción y Didáctica*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015, pp. 241-260. ISBN: 78-3-631-65920-5.

³ Este corpus en concreto está elaborado por el equipo de investigación del grupo PRESEEA de la Universidad de Alcalá. La referencia completa de la obra es: CESTERO, Ana M., MOLINA, Isabel y PAREDES, Florentino. *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca). I. Hablantes de Instrucción Superior*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2012. ISBN: 8415595964/978-8415595960.

seguida de un ejercicio de precalentamiento que da paso al compendio de actividades que componen cada secuencia didáctica. Cada una de las actividades va acompañada de un título original indicador de la tarea que se debe realizar o del propósito que se persigue. Por ejemplo, aparecen actividades tituladas *Competición de verbos*, *Busca y encuentra* o *Cuéntame un cuento*, a partir de lo cual se puede deducir, en cierto modo, el contenido y el objetivo de la actividad.

La tipología de actividades que integran este material didáctico es muy variada y combina ejercicios de práctica controlada, semi-libre y libre, que se presentan de manera progresiva, según el usuario va mejorando su conocimiento de las colocaciones y las fórmulas oracionales. Asimismo, un rasgo diferenciador de *Combina palabras y formula ideas* es que un amplio abanico de actividades incluye el componente lúdico como mecanismo estratégico y motivador en el proceso de aprendizaje, por lo que, entre sus páginas, se encuentran juegos como el comecocos, el bingo y el *memory*, así como actividades con material recortable.

Siguiendo un enfoque comunicativo y orientado a la acción, las distintas actividades que componen este material van dirigidas a potenciar el desarrollo de las destrezas comunicativas de la lengua, esencialmente, las de producción escrita y oral. Asimismo, las actividades están pensadas para llevarse a cabo en distintas dinámicas de trabajo, esto es, de manera individual, por parejas, en grupo de clase cerrada o en grupo de clase abierta. A este respecto, delante del enunciado de cada actividad, aparecen dos símbolos, el primero de ellos indica la dinámica de trabajo asignada y el segundo, la destreza lingüística que se trabaja especialmente.

La utilidad de este material se justifica, además, por la inclusión de dos glosarios extremadamente detallados que recogen las unidades lingüísticas trabajadas a lo largo de las distintas secuencias didácticas. El primero de los glosarios compila las 55 locuciones adverbiales que se han trabajado, ordenadas alfabéticamente, junto con los verbos con los que se combinan formando una colocación compleja, el nivel de enseñanza correspondiente⁴ y la definición o el significado de la locución⁵. El segundo glosario recoge las fórmulas oracionales trabajadas de acuerdo a tres criterios distintos: primero, aparecen ordenadas alfabéticamente; segundo, se presentan organizadas según el tipo de contenido con el que se vinculan: funcional, gramatical o cultural; tercero, se agrupan de acuerdo con la función comunicativa que expresan.

En síntesis, podemos decir que la originalidad y el valor de este material vienen dados, indudablemente, por su objeto de estudio, pues lo cierto es que, en la actualidad, no abundan los materiales didácticos dirigidos a trabajar estas dos clases de combinaciones de palabras. Pero, además, se ha comprobado que *Combina palabras y formula ideas* se constituye como un material de una particularidad excepcional, gracias a su innovador planteamiento metodológico y al amplio y variado conjunto de actividades que incluye, puestas a disposición de todo aquel interesado en iniciarse o en mejorar su conocimiento de las colocaciones y las fórmulas oracionales de la lengua española. Vinculado al material aquí reseñado por ocuparse de unas unidades

⁴ La mayoría de las locuciones que se trabajan en este material pertenecen al nivel B2, según las indicaciones del *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* de Penadés Martínez (2005); sin embargo, también se incluyen algunas correspondientes a los niveles B1 y C1. La referencia completa del diccionario citado es: PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros, 2005. ISBN: 9788476356142.

⁵ En los casos en los que la locución cuenta con más de un significado, se incluye un superíndice que indica el significado al que se está haciendo referencia.

lingüísticas semejante y por pertenecer a la misma colección de textos, se publicó previamente el libro *Locuciones y refranes para dar y tomar* (Gómez González y Ureña Tormo 2014)⁶, dedicado, como se deduce de su título, al aprendizaje de otras dos clases de unidades fraseológicas, los refranes y las locuciones, de manera que el manejo de ambas obras permite la enseñanza de estas cuatro clases de fraseologismos de manera coordinada.



⁶ Referencia completa: GÓMEZ GONZÁLEZ, Alba y UREÑA TORMO, Clara. *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2014. ISBN: 978-84-16133-475.

Tratamiento de la pronunciación en la colección *Nuevo Prisma* (Editorial Edinumen)

Aarón Pérez Bernabeu
Profesor de español en Inlingua Barcelona
aaronperezlinguista@gmail.com

Reseña

Como profesores de español en activo, precisamos de un material que nos sirva de apoyo o complemento a la vorágine que supone preparar clases diariamente. Esta velocidad de reacción nos deja poco tiempo para la reflexión, lo que provoca que haya disciplinas como la pronunciación que queden relegadas a breves actividades sin rendimiento pedagógico o simplemente dejadas al “aprendizaje por inmersión”.

Las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de español para extranjeros para tratar los problemas de pronunciación de sus estudiantes tiene como agravante los mitos relacionados con la fonética española: que se lee como se escribe, que es (relativamente) fácil, que se trata de imitar a nativos, etc. Por ello, precisamos no solo de actividades formativas que nos despejen estos mitos, sino también actividades que ejemplifiquen los descubrimientos más recientes sobre cómo producimos y cómo percibimos la lengua que aprenden nuestro alumnado a nivel fonético.

En 2015 fue lanzado al mercado por Edinumen *Nuevo Prisma B2*, el manual que faltaba para completar la colección *Nuevo Prisma*. Con la colección completa, tenemos la oportunidad de analizar el tratamiento progresivo que se hace en ella de la enseñanza de la pronunciación, ya que nos permite obtener una visión de conjunto de cómo debemos secuenciar los contenidos de esta materia en todos los niveles y cómo podemos enfrentarnos a las complicaciones asociadas a una falta de formación en fonética española.

Con este objetivo, hemos analizado todas las obras publicadas de *Nuevo Prisma*. Hemos considerado el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como pauta respecto de la enseñanza de la [pronunciación](#), que se secuencian en tres grandes fases: 1) Fase de aproximación (niveles A1-A2); 2) Fase de profundización (niveles B1-B2); y 3) Fase de perfeccionamiento (niveles C1-C2). En las primeras fases, la secuenciación de contenidos se basa mucho en los sonidos, la entonación y el acento al principio algo desligado del significado, y progresivamente se va asociando hasta la última fase, donde queda “pulir” los problemas de pronunciación y realizar ejercicios de oratoria que mejoren la dicción del aprendiente.

Esto se ha tenido en cuenta en la edición de *Nuevo Prisma*, de manera que los manuales desde el nivel A1 hasta el B2 tienen actividades específicas de pronunciación al final de cada unidad, mientras que en el manual de C1 las actividades de perfeccionamiento y revisión se encuentran en la Eleteca (Libro del profesor). En el nivel C2 no encontramos actividades de este estilo, si bien hallamos la integración de la pronunciación en actividades que focalizan su objetivo pedagógico en otros aspectos.

Nuestro análisis ha consistido en desechar aquellas actividades asociadas a la ortografía y al medio escrito para centrarnos específicamente en aquellas que tienen como objetivo la mejora de la percepción y la producción de ciertos sonidos, acentos y entonaciones del español. Aquí encontrarás un breve estudio sobre los puntos fuertes y los débiles de estas actividades; es decir, podrás determinar dónde el profesorado deberá trabajar más y dónde menos, dónde deberá adaptar más el ejercicio y dónde le servirá para un mayor número de estudiantes.

Si bien los problemas de cada estudiante son diferentes debido a su propia idiosincrasia (personalidad, nacionalidad, lengua/s materna/s, etc.), existen unos principios básicos en la enseñanza de la pronunciación que nos servirán para estructurar el siguiente análisis. Las investigaciones apuntan a que es mucho más productiva la enseñanza de la pronunciación si se comienza por la entonación, se sigue por el acento y se termina por los sonidos (Gil, 2012; Hidalgo y Cabedo, 2012; Billières, 2015). Además, cada área se enseña con diferentes técnicas, y no siempre unas de un área funcionan con otras de otra área. Por ejemplo, la tradicional técnica de “escucha y repite” se ha revelado ineficaz con la enseñanza de la mayoría de los sonidos, pero muy potente con el debido estímulo en el caso de la enseñanza de la entonación (Poch, 1998). Otro de los principios que imperan actualmente son el de comenzar antes por la percepción que por la producción, pues no podemos producir lo que nuestro cerebro no ha procesado como discreto en la lengua que aprendemos (Gil, 2012).

En definitiva, nos encontramos con una materia compleja que aún en su puesta en práctica una ejercitación tanto de la fluidez como de la corrección, por lo que nos genera un gran interés su actualización en el aula. Sin embargo, en ocasiones no encontramos herramientas suficientes para tratarla de manera eficaz, lo que nos frustra como docentes y también a nuestros estudiantes, que se sienten incapaces de producir inteligiblemente ciertos aspectos fonéticos. Así pues, comenzaremos un repaso por este material que nos brinda Edinumen para solucionar este problema.

Por tradición estructuralista, los ejercicios que hallamos en los manuales sobre **entonación** debemos buscarlos en las últimas unidades. En el caso de *Nuevo Prisma*, la aparición explícita de la entonación se encuentra también casi al final —en A1 (Unidad 6), en A2 (Unidad 11), en B1 (Unidades 11 y 12), en B2 (Unidades 3, 4 y 12)—, con la excepción del *Nuevo Prisma B2*, más reciente. En el caso del *Nuevo Prisma C1*, los aspectos fonéticos no solo quedan integrados en otras actividades, sino que también se tratan en “Fichas de entonación y prosodia”, donde observamos una gran mayoría de actividades dedicadas a la entonación (Unidades 3-9). El tratamiento de la entonación en los primeros niveles, además de alejada de los primeros pasos del aprendizaje, obvia la complejidad de ciertos patrones entonativos y mezcla ejemplos de patrones totales, parciales, enumerativos o disyuntivos, que son diferentes en la producción del español. Por otro lado, podemos encontrar actividades comunicativas y lúdicas que combinan lo emocional con el significado y con las diferencias entonativas (por ejemplo, la

diferencia entre *porque* y *por qué*, que enfrenta la entonación enunciativa con la interrogativa parcial). También en el nivel más inicial *Nuevo Prisma* consigue integrar la enseñanza de la negación con la intensidad de la entonación, lo que acrecienta el tratamiento holístico de las actividades propuestas. El problema es que en ocasiones se mezclan conceptos técnicos como “curva melódica” con conceptos subjetivos como “exagerado/a”, lo que puede llevar a una mayor confusión al estudiante.

La mayoría de actividades en el ámbito de la entonación están contextualizadas y con algunas instrucciones como “escucha y repite” que, como hemos indicado anteriormente, tienen sentido en la enseñanza de la entonación, pero precisan de una mayor individualización a través del uso de nuevas tecnologías de grabación y manipulación de la onda sonora, por lo que aquí el docente tendrá que dedicar más horas a trabajar con un “escucha y repite” del siglo XXI. Para ello, se recomienda buscar información sobre manipular la onda sonora con programas gratuitos como Praat, del que hay multitud de manuales y algunos artículos sobre cómo aplicarlos al aula de español (un ejemplo práctico: Gil, 2012: 93-128).

Otro aspecto positivo del tratamiento de la entonación en *Nuevo Prisma* es que, ya en los niveles B, fomenta la reflexión sobre la comparación de la entonación entre las lenguas, lo que sirve de base para generar actividades metalingüísticas que consigan una mayor concienciación en el estudiante de la importancia de adquirir una entonación adecuada del español. A pesar de que estos ejercicios salvarán muchas veces al profesor o a la profesora poco experimentada, precisan en todos los casos de un análisis especializado de los patrones entonativos que generan más dificultad en los estudiantes que tenemos en el aula. Del mismo modo que no enseñamos con tanta profusión ciertos elementos gramaticales o léxicos que el estudiante puede deducir fácilmente por su inteligencia lingüística o por su(s) lengua(s) materna(s), tampoco debemos cortar bajo el mismo patrón las dificultades de pronunciación de nuestros aprendientes sin hacer un análisis previo de sus necesidades fonéticas.

La pragmafónica, es decir, la integración de la enseñanza de la pronunciación junto a la enseñanza de los actos de habla o funciones comunicativas, también está presente en los niveles B de *Nuevo Prisma*. Así pues, encontramos actividades que clasifican de manera más exhaustiva los patrones entonativos y los vinculan a funciones comunicativas que seguramente ya conocerán los estudiantes. Muchas veces estas clasificaciones parecen más dirigidas al profesor que al estudiante, que no es experto en Lingüística, por lo que la recomendación que hacemos es adelantar estas clasificaciones a los momentos en los que se presentan las diferentes funciones y sus elementos léxicos y gramaticales asociados para conseguir una mayor integración y una enseñanza holística de la lengua.

Nuevo Prisma B2, como decimos, más reciente, sí va introduciendo, en actividades focalizadas en la gramática, reflexiones sobre la interacción entre estas cuestiones y la entonación o las pausas, lo que enriquece el aprendizaje. Esta integración se hace completa en *Nuevo Prisma C1*, donde hallamos actividades que manejan conceptos prosódicos ya desde las primeras unidades. Como indicamos al principio, las actividades de pronunciación deben seguir, por principio, un orden que vaya de la percepción a la producción, un orden que no siempre se cumple en *Nuevo Prisma*, por lo que el profesor deberá hacer un esfuerzo extra para reorganizar este orden con el fin de aumentar la efectividad de los ejercicios. En las “Fichas de entonación y prosodia”

(*Nuevo Prisma C1*, Libro del profesor, Eleteca) sí encontramos un orden coherente con este presupuesto metodológico, de modo que a los ejercicios de producción le preceden actividades de percepción y/o actividades de reflexión (meta)lingüística.

Por lo que respecta al **acento**, el común denominador es vincularlo con la ortografía de la tilde, pero la didáctica de la pronunciación del acento debe ir más allá, pues es un factor prosódico que nos ayuda, en español, a segmentar palabras oralmente, por lo que puede convertirse en una forma de entender y hacerse entender. Sin embargo, en *Nuevo Prisma* es difícil encontrar actividades que deriven en una adecuada percepción de las sílabas en español, probablemente por problemas de espacio o encuadre. Los manuales se centran en las sílabas más fuertes (“tónicas”), lo que nos lleva a que, si los estudiantes no presentan un sistema fonológico similar al del español en cuanto al acento, podemos estar en la tesitura de tener que comenzar por lo más básico: qué es una sílaba y cómo se reconoce. El docente aquí deberá acudir a material complementario.

En los libros del alumno de *Nuevo Prisma*, la unidad dedicada al acento en A1 es la Unidad 2; en A2 es la Unidad 12; en B1 se trata de la Unidad 1; en B2, la Unidad 7; y en C1, la Unidad 10. En todos los manuales se dedica únicamente una unidad a tratar explícitamente el tema del acento oral, aunque llama la atención la complejidad y la metalengua que se emplea en todos los casos. Por supuesto, se vincula al medio escrito, lo cual no es negativo, pero encontramos carencias en lo que a percepción y producción del acento en español se refiere. En el nivel B2 es donde se aprecia una práctica más arriesgada y relacionada con el significado, pues trata el acento enfático, expresivo u oratorio, lo que vincula de nuevo la pronunciación y la pragmática. En el nivel C1, se trabaja con la estructura silábica, lo cual ayuda a reforzar la naturalidad de la expresión mediante la percepción y la producción del resílabeo.

Y, por último, lo que ocupa más espacio, probablemente porque es más fácil de secuenciar, es la enseñanza y corrección de los **sonidos** del español. En este caso, *Nuevo Prisma* sigue una secuenciación lógica, y hallamos en *Nuevo Prisma A1* una fusión muy efectiva entre los temas tratados y la enseñanza de la pronunciación: se habla de deletrear mientras se enseña el alfabeto, se comienza por ejercicios de percepción, desechando el significado, y se continúa por ejercicios de producción. Es loable cómo en este nivel se trata de ampliar el conocimiento de ejemplares que ayuden al estudiante a reflexionar de una manera más cercana a sus necesidades. No obstante, conforme nos acercamos hacia la mitad y al final del manual, los ejercicios se van sucediendo en “escucha y repite” más alejados del contexto o, incluso, donde la instrucción solo es “escucha”, sin ninguna tarea más que ayude al estudiante a adquirir la pronunciación. Esto se debe a una corriente metodológica dirigida a mejorar la capacidad auditiva previa a la discriminación de sonidos.

Es muy positivo comprobar cómo desde los primeros niveles se tienen en cuenta fenómenos fonéticos como el seseo y plantea la posibilidad de no aprender a pronunciar el sonido /θ/, sino simplemente a diferenciarlo en la percepción. De nuevo, el profesor debe reorganizar las actividades, ya que la secuenciación suele comenzar por la producción y terminar por la percepción, lo cual puede restar rentabilidad en la ejecución de las tareas.

En el nivel A2, la aparición de actividades con pares mínimos (*pasa/tasa/casa*), al contrario que en el nivel inferior, debe ir asociándose ya a contextos donde el vocabulario sea conocido, ya que es recomendable que la enseñanza de la pronunciación, como la de todo, se procure lo más significativa posible. Además, como se ha indicado en otras ocasiones, es deseable lograr una enseñanza holística de la lengua que integre los sonidos con contextos y otros factores, incluso fonéticos, como el acento o la entonación.

Llegados a este nivel, no resulta nada productivo el ejercicio de palabras aisladas o, incluso, de vocales o consonantes aisladas, por lo que la mano del profesorado deberá manipular estos aspectos para una mayor efectividad en el aula. En cada tema podemos hallar actividades de diferente tipología, lo que hace atractiva la posibilidad de adaptarlas por parte del profesor. En ocasiones encontramos obras pedagógicas que siguen un único patrón de actividades en la parte de pronunciación, pero en *Nuevo Prisma* se ha conseguido diversificar las actividades para hacerlas más contextualizadas, más adaptadas y más lúdicas y dinámicas, aunque en ocasiones el docente deba echar mano de sus propios recursos para complementarlas.

Los niveles B, en contraposición, han tomado una forma menos académica en su didáctica de la pronunciación, lo que les permite tratar aspectos que normalmente no se introducen en la programación de esta área, como la coarticulación, es decir, la pronunciación de los sonidos cuando aparecen junto a otros de distinta naturaleza. Por ejemplo, hay un ejercicio en la Unidad 6 de *Nuevo Prisma B1* sobre la pronunciación de “hi” en posición inicial de palabra, lo que ayuda a desmentir mitos como que el español “se lee como se escribe”, al menos para un estudiante que no tiene el mismo sistema fonológico que los nativos del español.

También resulta positivo, derivado de esta pérdida de “academicidad”, que se trabaja más la metalengua, lo cual facilita la comprensión del estudiante que quiere ampliar los contenidos a través de obras complementarias. Esto ocurre fundamentalmente en *Nuevo Prisma B2*, donde, también, los apartados de fonética dejan paso cada vez más a los de ortografía, por lo que se reduce la presencia de la enseñanza de sonidos, pero se convierte en una enseñanza más especializada y donde, paradójicamente, más se trabaja con términos lingüísticos (algo que recomendaríamos hacer también en los niveles bajos).

Cuando sobrepasamos la barrera del nivel B2, hallamos que en las “Fichas de entonación y prosodia” (*Nuevo Prisma C1*) también se trabajan los sonidos, tanto vocálicos (diptongos, hiatos y triptongos incluidos) como consonánticos. El objetivo de estas actividades es perfeccionar la percepción del estudiante, dado que nuestras vocales, aunque fonológicamente —en la abstracción— sean muy claras, cuando las pronunciamos en ciertos contextos fonéticos, cambian su timbre, y lo mismo ocurre con las consonantes, que pueden cambiar hasta su punto o su modo de articulación. Así pues, estas actividades sirven para trabajar de nuevo la naturalidad en el habla de los estudiantes.

En conclusión, en esta colección podemos distinguir dos grandes grupos de manuales, los que abarcan desde el nivel A1 hasta el B2, donde los aspectos fonéticos se tratan de manera especializada, y un poco aislada, en el libro del alumno; y los de niveles avanzados (C1 y C2), donde se tratan fundamentalmente aspectos prosódicos

(entonación y acento), pero de manera integrada en actividades focalizadas en otros asuntos (gramaticales, léxicos o pragmáticos), aunque con el caso especial del nivel C1, que tiene toda una batería de actividades no integradas que presentan el objetivo de otorgar mayor naturalidad al estudiante. En cuanto a los primeros, encontramos actividades de distinto tipo, pero donde debemos adaptar las actividades mucho más que en otros casos, ya que hallamos ejercicios descontextualizados o donde el léxico o la metalengua no es conocida, por lo que el trabajo previo debe ser mayor.

No obstante, debemos valorar en el análisis de la colección *Nuevo Prisma* que, pese a que la pronunciación en ELE ha sido una materia poco tratada (a veces hasta maltratada) en los manuales, esta colección ha conseguido una buena base de actividades dinámicas y lúdicas que tratan de acercar más al estudiante a la mejora de su pronunciación. Todo es mejorable en nuestra profesión, pero siempre es más fácil si partimos de una buena base; y podemos decir con total rigurosidad que *Nuevo Prisma* nos la ofrece en el campo de la enseñanza de la pronunciación.

Referencias bibliográficas:

- Billières, M. (2015). *Méthode verbo tonale: origine et fondements. Au son du fle*: Toulouse.
- Gil, J. (ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Hidalgo Navarro, A. y Cabedo Nebot, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 3 vol. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Poch, D. (1998). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.





|

