

El español como lengua extranjera en Portugal II:

retos de la enseñanza de lenguas cercanas



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:
www.publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:
ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

COORDINADORA:
JOANA LLORET CANTERO

AUTORES:
M.^a LUISA AZNAR JUAN, TAMARA FLORES, MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ, MARIA HELENA ALMEIDA BEIRÃO DE ARAÚJO E SÁ, ANTONIO CHENOLL, CARLOS DE MIGUEL MORA, FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ, DOLORES PEVIDA LLAMAZARES, EVA CABRAL DE OLIVEIRA, DOLORES GARCÍA CORDIDO, SELENE VÁZQUEZ RUIZ, MARTA PAZOS ANIDO, MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES, MARÍA JESÚS FUENTE ARRIBAS, MÓNICA BARROS LORENZO, MERCEDES RABADÁN ZURITA, ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO, MARTA SARACHO ARNÁIZ, MARÍA DE LAS MERCEDES FUENTES HURTADO, CECILIA CRIADO DE DIEGO, M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO, XANDRA SANTOS PALMOU.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: junio de 2016
NIPO: 030-16-407-0
ISBN: 978-989-98690-3-5
Imagen de ilustración: <http://idoproject.com/blog/a-la-rica-sardina/>

Contenido

Prólogo	4
Actuación docente y discurso oral: estudio empírico sobre la estructura de la clase y la presentación de la información en los centros de enseñanza básica en Portugal María Luisa Aznar Juan	5
La gamificación en el aula de lengua extranjera Mónica Barros Lorenzo	14
El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación Antonio Chenoll.....	26
A Língua pela Literatura e a Expressão da Cultura María de Lurdes Correia Fernandes.....	36
Variación y variedad de diminutivos, pronombres OD/OI y formas de tratamiento en español-L₂/LE para lusohablantes Cecilia Criado de Diego / M. ^a Antonieta Andión Herrero	48
Del autobús, tortilla y Sagrada Familia al camión, mole poblano y Teotihuacán: las variedades lingüísticas y culturales del español en la clase de E/LE Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz / Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá.....	56
Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta! Francisco José Fidalgo Enríquez	68
El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos Tamara Flores Pérez.....	80
El estudiante portugués de ELE- Errores típicos y forma de prevenirlos basándonos en la Psicología y en las Teorías del Aprendizaje María Jesús Fuente Arribas.....	90
Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia digital en la clase de ELE María de las Mercedes Fuentes Hurtado	100
El falso problema de los falsos amigos Carlos de Miguel Mora	109
Las competencias docentes del profesor de lenguas extranjeras: los documentos de referencia y las creencias del profesorado Marta Pazos Anido	119
La geografía en la clase de ELE: compartiendo y aprendiendo Dolores Pevida Llamazares / Eva Cabral de Oliveira / Dolores García Cordido	133
Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria Rogelio Ponce de León Romeo	142
¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE Mercedes Rabadán Zurita	153
La selección del vocabulario en ELE: estado de la cuestión y nuevas metodologías Xandra Santos Palmou.....	164
¿Por qué enseñar Fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)? Marta Saracho Arnáiz	179
La presentación oral en E/LE. Hacia un modelo didáctico para su enseñanza en contexto escolar Selene Vázquez Ruiz	186

Prólogo

Ángel María Sainz García
Consejero de Educación en Portugal

Hace dos años la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal publicaba el primer volumen de *El español como lengua extranjera: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Pretendíamos dar a conocer a los estudiosos de la enseñanza del español como lengua extranjera aquellas investigaciones y experiencias didácticas de quienes se movían en áreas de habla portuguesa. Al mismo tiempo deseábamos incentivar unos estudios que se orienten hacia este camino que, facilitado por la cercanía lingüística, no siempre nos ofrece su cara más amable.

Hoy presentamos este segundo volumen que, continuando en la misma línea, tiene la ambición de servir de ayuda a todos sus lectores, ya sean profesores, estudiantes o, simplemente, curiosos, en la no siempre fácil tarea de explicar y aplicar a la enseñanza del español, esta “cercana lejanía”, valga la paradoja, de estos dos parientes lingüísticos.

Hace un año, coincidiendo con la primera publicación, iniciábamos también una campaña de sensibilización que, bajo el lema de “juntos sumamos”, animábamos al estudio del español en Portugal, conscientes de que el conocimiento de ambas lenguas representará un espectacular salto, tanto cualitativo como cuantitativo, en el establecimiento de nuestras relaciones sociales, culturales y comerciales. También señalábamos entonces que su parentesco y proximidad podrían representar un aliciente inicial con rápidos frutos en la comprensión, incluso con escasa o reducida capacidad de producción lingüística. Pero en este camino en el que enseguida se percibe el aliento de la rosa no dejará de embaucarnos la dura realidad de la espina. Por ello, consideramos de extraordinaria importancia este proceso de investigación que permita no solo aprovechar las ventajas de la cercanía de las dos lenguas sino también controlar y reconvertir en transferencias provechosas aquellos aspectos negativos que se derivan de esta proximidad.

El presente volumen reúne un total de dieciocho trabajos que nos muestran un variado panorama de las investigaciones, experiencias y enfoques pedagógicos de aplicación en este campo de la enseñanza. Por ello me resulta especialmente grato mostrar mi agradecimiento y reconocer el esfuerzo realizado por sus autores. Con su misma ilusión y con no menos empeño desde la Consejería de Educación os invitamos a su lectura.

Actuación docente y discurso oral: estudio empírico sobre la estructura de la clase y la presentación de la información en los centros de enseñanza básica en Portugal

María Luisa Aznar Juan
Facultad de Letras. Universidad de Coimbra.
aznarjuan1@hotmail.com

RESUMEN

La preocupación de docentes e investigadores por descubrir la manera más eficaz para enseñar las lenguas segundas o extranjeras (L2/LE) sigue siendo una constante. El contacto con la realidad revela que es necesario observar ámbitos de estudio que se encuentran poco analizados. Este es el caso de la escasez de trabajos sobre el discurso académico oral en la enseñanza reglada.

En este trabajo presentamos los resultados del análisis realizado sobre la estructura de la clase y la presentación de la información en el discurso académico oral en la enseñanza básica de Portugal. Además, aludimos al marco conceptual y metodológico de dicho análisis.

CONSIDERACIONES PREVIAS

El marco conceptual a través del que efectuamos el estudio, en tiempo real, de los datos obtenidos de la observación de clases de E/LE es el de la lingüística general, concretamente la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Dentro de este ámbito nos circunscribimos, específicamente, al Análisis del Discurso (AD) y al Análisis del Discurso Aplicado a la enseñanza/aprendizaje de L2/LE. Nos ceñimos, más concretamente, al discurso oral del profesor de E/LE en el contexto formal de la clase, como una de las áreas investigadas en el AD aplicado a la adquisición de segundas lenguas (ASL)¹.

En general, entre los trabajos efectuados bajo la perspectiva de la investigación en el aula se encuentran los relacionados con el análisis de discurso del profesor. Esta clase de discurso se puede definir, según Pastor Cesteros (2003: 263), como el tipo concreto de habla dirigida a extranjeros dentro de un contexto académico o formal. Además, este discurso es, en gran parte de las ocasiones, el único input oral recibido por el estudiante. A su vez, es el instrumento a través del que el alumno se expresa, formula hipótesis, preguntas e interacciona con el docente. En definitiva, el discurso oral en el aula facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje y ayuda a reestructurar el conocimiento lingüístico.

No hay duda, pues, de la relación existente entre el discurso del profesor, el contexto de aprendizaje y la actuación docente en el aula.

¹ “Adquisición de Segundas Lenguas” puede utilizarse como una expresión general, que abarcaría las consideraciones sobre el aprendizaje de la lengua segunda o extranjera, o de forma más restringida, tomando como base las reflexiones sobre el proceso de “aprendizaje” y de “adquisición”.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, exponemos el procedimiento metodológico y de investigación que nos permite presentar los resultados del estudio mencionado. Para tal, partimos de la hipótesis de que el análisis del input que recibe el alumno portugués de español nos ayuda a comprender cómo influye la actuación docente en el aprendizaje del alumno. De esta manera, las conclusiones sobre los resultados del análisis nos proporcionan datos reales que ayudan a diagnosticar la situación de enseñanza/aprendizaje y favorecen la comunicación en la lengua meta.

Tipo de investigación y método

Una vez establecido que planteamos un estudio dentro del Análisis del Discurso aplicado a la enseñanza/aprendizaje de L2/LE, basamos nuestra propuesta de trabajo, principalmente, en la clasificación de los tipos de investigación de Larsen-Freeman & Long (1994) y Griffin (2005).

Larsen-Freeman & Long (1994: 20-21) diferencian entre las metodologías de análisis cualitativas y cuantitativas. La distinción entre estas dos metodologías y la preferencia por alguna de ellas ha llevado a constantes desacuerdos entre los investigadores, por eso estos autores prefieren referirse a estudios longitudinales, que analizan los datos de habla recogidos en varios intervalos a lo largo de un periodo de tiempo y suelen limitarse a pocos informantes, y de tiempo real, que recogen los datos normalmente en una única sesión y cuyo número de participantes es mayor.

Griffin (2005: 60-62) diferencia entre la investigación básica o fundamental, que no implica una aplicación práctica inmediata de los resultados y pretende descubrir la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje; investigación aplicada, que parte de la investigación básica y saca conclusiones que serán aplicadas posteriormente; investigación evaluativa, que examina la utilidad de los procedimientos, métodos, técnicas o herramientas de investigación; la investigación y desarrollo, que combina las investigaciones anteriores para poder crear algún producto, y la investigación en acción, planteada para tratar problemas concretos.

Como consecuencia de los tipos de investigación que acabamos de exponer, en nuestro trabajo optamos por la investigación aplicada, pues describimos las variables observadas en seis sesiones de 45 minutos de clase de E/LE, para establecer la relación que existe entre ellas y cómo afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Se trata de un estudio de tiempo real, ya que la recogida de datos sobre la actuación lingüística supone la participación de varios informantes y se realiza en sesiones únicas por cada uno de ellos.

Con respecto a los contextos en los que se desenvuelve la enseñanza/aprendizaje de L2/LE, Griffin (2005: 62) distingue el contexto escolar y el natural. Nuestro estudio se encuadra en el primer contexto, dado que se desarrolla dentro del ámbito de la instrucción formal.

La elección de las unidades de análisis que presentamos en este trabajo se fundamenta en la caracterización del discurso académico oral que propone el proyecto ADIEU² y las consideraciones de Richards & Lockhart (1998), Salaberri (1999) y Sánchez (2004).

² El proyecto ADIEU (Akademischer Diskurs in der Europäischen Union) consiste en el análisis del discurso académico oral (las estrategias, los recursos de los que se vale y los mecanismos que lo rigen), a partir de la muestra y el visionado de 30 clases magistrales. Véase <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu>; <http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/academicas.htm>.

El análisis de las clases que se presenta en el proyecto ADIEU se refiere a sesiones magistrales, mientras que Richards & Lockhart, Salaberri y Sánchez se ocupan de las clases comunicativas de L2/LE. No obstante, consideramos que en los dos tipos de discurso se alude a estrategias y recursos similares, así como también la estructura es análoga.

Finalmente, hay que señalar que para realizar nuestras observaciones, recurrimos a la investigación en el aula, pues a partir de lo que ocurre en ella obtenemos los datos que nos permiten llegar a conclusiones fundamentadas.

Los informantes y el corpus

Los informantes de nuestro trabajo son seis profesores de tres centros diferentes de la enseñanza básica de la red pública del sistema educativo portugués³. La selección de centros y profesores se realizó atendiendo a nuestro objetivo, la disponibilidad de los mismos y los criterios siguientes:

- Los informantes han de tener un mínimo de 3 años de experiencia.
- Los informantes han de poseer un dominio alto de la lengua meta.
- Los informantes han de ser de lengua materna portuguesa.
- Los centros han de pertenecer a la misma área territorial.
- Los informantes y los centros han de formar parte a escuelas de la red pública portuguesa.

Se trata de profesionales licenciados en Lenguas y Literaturas Modernas, dos de ellos en la especialidad de español/francés y el resto en la especialidad de español/portugués; poseen como lengua materna el portugués y tienen un dominio elevado de la lengua y la cultura españolas.

La edad de los informantes, en el momento de la investigación, estaba comprendida entre los 28-35 años y su experiencia profesional era de siete a diez años de clases de E/LE.

Las tres escuelas que contemplamos en nuestro análisis pertenecen a la zona centro de Portugal y sus alumnos son de una clase social media. El número de alumnos en la Escuela Básica, 2/3 José Saraiva (Leiria) es de 600 alumnos. La Escuela Básica, 2/3 Marqués de Pombal (Pombal) es la segunda escuela de esta ciudad y tiene un total de 414 alumnos. La escuela Secundaria/3 Martinho Arias (Soure) posee 600 alumnos.

Con respecto a los datos recogidos en los centros, tenemos que advertir que fue necesario reafirmar nuestro compromiso de no usar, en ningún momento y bajo ningún pretexto, el nombre de los estudiantes y su imagen. No obstante, accedieron a que pudiésemos utilizar los nombres de las escuelas y los datos relacionados con ellas. Por ello, en las transcripciones y los ejemplos que mostramos en los resultados del análisis recurrimos a las siglas siguientes:

P.P.: Profesora de Pombal.
P.S.: Profesora de Soure.
P.L.: Profesora de Leiria.
A.P.: Alumno de Pombal.
A.S.: Alumno de Soure.

A.L.: Alumno de Leiria.
AA.PP.: Alumnos de Pombal.
AA.SS.: Alumnos de Soure.
AA.LL.: Alumnos de Leiria.

³ Las escuelas donde recogimos el corpus de análisis son las siguientes: Escuela Básica, 2/3 José Saraiva (Leiria); Escuela Básica, 2/3 Marqués de Pombal (Pombal) y la Escuela Secundaria/3 Martinho Arias (Soure).

Cuando la participación en clase es de uno o dos estudiantes diferentes lo señalamos con un número (A.P.1; A.P.2) y cuando el profesor nombra a algún alumno usamos una X.

Utilizamos los corchetes [...] para indicar que se ha eludido parte del texto y los paréntesis (...) cuando queremos hacer un comentario, relacionado con la clase, que consideramos necesario. Cuando presentamos los ejemplos de las grabaciones, si alguna información merece especial atención la señalamos en negrita.

El corpus de análisis está formado por seis grabaciones de seis clases de E/LE, cada sesión de 45 minutos, lo que supone un total de 270 minutos de grabación, efectuada con una videocámara Canon DC310, con un reproductor de DVD-RW de 60 minutos.

El nivel de los alumnos de las grabaciones del corpus es el del 7º año de escolaridad del tercer ciclo de la enseñanza básica portuguesa, que corresponde a un dominio A.2.1 de lengua del Marco de Referencia Europeo (Consejo Europeo 2002). Se trata de estudiantes cuya edad está comprendida entre los 12-13 años.

Por lo que se refiere a los procedimientos de obtención de datos y el tratamiento del corpus, hacemos uso de la observación no participativa (Larsen-Freeman 1994: 24-33), las grabaciones en video y audio y las entrevistas o cuestionarios (Richards & Lockhart 1998: 15-28; Salaberri 1999: 189-194).

Para el procedimiento de la investigación tuvimos en cuenta los consejos de Richards & Lockhart (1998: 30-31)⁴ y para la realización de las grabaciones concertamos un día y una hora con el profesor y le pedimos que no hiciese ningún tipo de alteración con respecto a la estructura de la clase, curriculum, actividades, etc. Colocamos la cámara de manera que no interrumpiese o molestase el desarrollo de la clase e intentamos que llamase la atención lo menos posible.

Cuando acabaron las clases y terminamos las grabaciones, llevamos a cabo una entrevista semidirigida con el docente con el objeto de recoger su opinión con respecto a algún imprevisto surgido o a la propia realización en el aula. De esta manera, evitamos que lo comentado en la entrevista pudiese influir en la clase.

En el aula, realizamos una observación no participativa, que fue completada con el análisis de las grabaciones en vídeo⁵.

Nuestra metodología de investigación se basa, en definitiva, en la observación y el análisis, diferenciando cuatro etapas dentro de la misma:

- a) Registrar los datos de la institución, el curso, el docente y la planificación de la materia de la clase en particular.
- b) Tomar nota del desarrollo de la clase, con especial atención a las intervenciones del docente y del alumno, al cumplimiento de objetivos y cualquier acontecimiento que pueda condicionar el desarrollo de la clase.
- c) Constatar lo ocurrido en el aula y recoger las opiniones del docente.
- d) Analizar los datos recogidos.

En síntesis, antes de proceder a la recolección de los datos establecimos los parámetros de la investigación. Para ello, nos restringimos a un tipo de análisis de datos concreto y enmarcamos el trabajo dentro del campo de la lingüística aplicada y el análisis del

⁴ Estos autores aconsejan, en primer lugar, celebrar una sesión previa de orientación; en segundo lugar, identificar un objetivo de observación; en tercer lugar, desarrollar procedimientos de observación; en cuarto lugar, llevar a cabo la observación y, por último, celebrar una sesión posterior a la observación.

⁵ Para proceder al análisis de las grabaciones las clases han sido previamente transcritas, tanto al nivel de la comunicación verbal como de la comunicación no verbal.

discurso. Posteriormente, establecimos la relación de nuestro tipo de análisis con el área objeto de interés para nosotros: las segundas lenguas o lenguas extranjeras. Finalmente, determinamos las unidades a considerar en el análisis del discurso y de la actuación en la enseñanza básica en Portugal.

ESTUDIO EMPÍRICO: RESULTADOS DEL ANÁLISIS

La validez de las consideraciones teóricas y metodológicas del estudio empírico llevado a cabo en centros de enseñanza básica en Portugal se constata con los resultados del análisis que presentamos a continuación.

Estructura de la clase

Para el análisis de la estructura de la clase atendemos a las variables surgidas a lo largo del saludo, la introducción, el desarrollo y el cierre en cada sesión de enseñanza/aprendizaje.

El saludo

En los todos casos analizados, el saludo utilizado por los docentes es informal y espera la respuesta de los alumnos. Su duración es de 2 a 4 minutos y cumple, básicamente, las funciones de establecer el contacto con los estudiantes y de organizar. Igualmente sirve para dejar tiempo a que entren los alumnos en clase, se sienten y se preparen.

Las estrategias empleadas en el saludo son las preguntas de organización u órdenes, realizadas de una manera sutil para no crear un clima negativo o de imposición. También, se suele pedir a uno de los estudiantes que vaya escribiendo en la pizarra la fecha y el número de las lecciones, mientras que el profesor aprovecha para organizar a los estudiantes y establecer orden en la sala.

P.S.: ¡Buenos días! ¡Buenos días! A ver, ¿quién falta? Venga, a ver, X ¿puedes escribir la fecha y el número de las lecciones en la pizarra?

A.S.: Sí. (S/3 Martinho Arias- Soure)

En líneas generales, el saludo, además de presentar las funciones que hemos visto, favorece la proximidad y la relación entre profesor-alumno e incentiva a la participación, creándose un clima agradable y de confianza.

La introducción

La introducción dura entre 4 y 7 minutos, aunque se advierte el esfuerzo del docente para no extenderse demasiado. En la introducción se plantean los objetivos, los contenidos y se expone el tema de la clase. Sin embargo, hay pocas ocasiones en las que se recapitula la materia anterior o se realiza alguna actividad de introducción.

Los objetivos que se pretenden con la introducción son los de situar al alumno en el marco de la clase; recordar y enlazar la clase con la anterior; establecer un ambiente afectivo apropiado y dar tiempo para que los alumnos sigan entrando.

La pregunta es la estrategia más utilizada en la introducción y sirve para los siguientes efectos:

- Centrar la atención del alumno sobre el tema y el contenido de la clase:

P.P.: A ver, hoy lo que quiero saber es: **¿quién suele, en vuestras casas, quién suele hacer la compra?**

(La profesora repite la pregunta mientras escribe en la pizarra la expresión “hacer la compra”)

A ver, esta es una expresión nueva: en nuestra casa, ¿quién suele hacer la compra? ¿Qué os parece que sea hacer la compra? X, ¿ya sabes?

A.P.: La madre.

P. P.: ¡La madre! Sí. Y ¿qué compra tu madre para la casa? (E.B, 2/3 Marquês de Pombal)

- Avanzar el contenido de la materia:

Hablar por teléfono, [...], **¿cómo hacemos eso? ¿Cómo se habla por teléfono?** (S/3 Martinho Arias)

- Recapitular:

P.S.: Bueno, vamos a ver, de qué vamos a hablar, **¿de qué estábamos hablando en la última clase?**

A.S.: De los...

P.S.: **¿De qué cosa? ¿De qué, de qué?**

A.S.: (Pregunta por los exámenes)

P.S.: Los exámenes al final de la clase hablamos de eso, ¿vale?

A.S.: Hablar por teléfono. (S/3 Martinho Arias)

El sumario es otra de las estrategias usadas en esta parte de la clase, sirve para establecer el objetivo de cada sesión y se presenta siempre al principio. Normalmente es el propio profesor quien escribe el sumario, aunque, en algunas ocasiones, es algún estudiante quien lo copia en la pizarra.

La estructura de la introducción es muy similar en todos los casos analizados. De manera general, en primer lugar se escribe la fecha y el sumario, después se hace una recapitulación de lo visto en la clase anterior y finalmente se establece el objetivo y se introduce la siguiente actividad, que ya forma parte del desarrollo.

La recapitulación de la clase se suele hacer a través de preguntas directas. El planteamiento del objetivo y la introducción a la siguiente actividad sirve de puente entre la introducción y el desarrollo. Suele llevarse a cabo dando la información de una manera directa y clara:

P.P.: A ver, esto, **hoy lo que vamos a ver es lo que una mamá española ha comprado para el objeto que tenéis ahí y que me vais a decir cómo se llama, ¿sí?** ¿Qué aparato es ese que está ahí en las hojas? A ver, donde están estos alimentos, ¿cómo se llama este aparato? [...] (E.B, 2/3 Marquês de Pombal)

En algunos casos observamos que la introducción es demasiado escueta y no sitúa bien al alumno en el marco general de la clase y su relación con las sesiones anteriores, puesto que tras la exposición del objetivo, mediante el sumario, no se alude a la clase anterior.

El desarrollo

El desarrollo ocupa casi el 90% de la clase y dura entre 35 y 40 minutos. En esta parte se explica o repasa y se practica el contenido principal. Además, se hace referencia a otros contenidos de carácter secundario. Es, por ejemplo, lo que ocurre en la escuela de Pombal cuando se alude a la pronunciación de las palabras con “h”, a deletrear o a los heterogéneos portugués-español.

Con respecto a la interacción profesor-alumno/alumno-alumno se da con mucha frecuencia la interacción profesor-alumno-profesor, pero con muy poca la interacción alumno-alumno.

Los contenidos se presentan de manera secuenciada, organizada y clara. Las actividades poseen una progresión previamente determinada. El esquema que se sigue normalmente en las actividades es el siguiente: actividades de aprendizaje y consolidación, actividades precomunicativas y actividades comunicativas.

En general, el bloque está bien organizado y existe coherencia entre los diferentes momentos del desarrollo, estableciendo correspondencia y continuidad entre ellos. Esto ayuda a que el ritmo de la clase sea continuado y se establezca un clima adecuado de trabajo.

El tiempo, a lo largo del desarrollo, está bien gestionado y se adapta al ritmo de los alumnos y las características del propio contenido.

Las diferencias en el desarrollo de las sesiones son metodológicas, en atención a los contenidos y objetivos de las clases y a la propia forma de ser de cada profesor.

El cierre

En todos los casos analizados el cierre es un espacio dedicado a la despedida y tiene una duración de 1 a 2 minutos. En nuestras observaciones, vemos que los profesores prefieren dedicar menos tiempo a esta parte y detenerse más en la resolución de dudas en la parte anterior o, incluso, en dar más tiempo a los alumnos que piden realizar una determinada actividad. Por ejemplo, tanto en la escuela de Pombal como en la de Soure, cuando la profesora iba a concluir la actividad de práctica comunicativa, que formaba la última parte del desarrollo, y se disponía a cerrar la clase, un alumno pide al docente participar en la actividad.

3.2. Presentación de la información

Los tipos de información que se usan en las clases analizadas son las siguientes:

- 1) Información básica: relacionada con el contenido, el tema y el objetivo de la clase. En la escuela S/3 Martinho Arias (Soure) es “estar + gerundio” y “Llamar por teléfono”. En la E.B, 2/3 Marquês de Pombal (Pombal) es el vocabulario relacionado con los alimentos, el repaso del verbo “gustar” y las actividades de ocio. En la E.B, 2/3 José Saraiva (Leiria) es el repaso del imperativo.
- 2) Información básica particular: el profesor se sirve de la explicación o de una actividad para recordar otra información importante. En este caso, las profesoras de las escuelas de Soure y Pombal aprovechan el desarrollo y la realización de una actividad concreta para que los alumnos delecten y así revisar ese contenido.
- 3) Información parentética: la encontramos en el caso de Soure, cuando en el transcurso de la clase los alumnos preguntan por los exámenes y la profesora les anuncia que serán dados al final.
- 4) Información resaltada: la podemos observar cuando, en la escuela de Pombal, la profesora insiste, haciendo uso de la repetición y de los recursos fónicos, en el uso de las palabras heterogénicas.
- 5) Información secundaria: es cuando el profesor informa, en todo momento, al alumno sobre lo que hace, lo que hay que hacer y por qué o para qué.

Así pues, en nuestro análisis del corpus vemos que el único tipo de información que no se da en ninguno de los casos analizados es la información de fondo y la resaltada. Además, la información parentética no es muy usual.

Atendiendo a los modos de presentar la información, podemos ver que, en las lecciones analizadas, la información básica se presenta de modo directo y se le reserva un espacio concreto del desarrollo. El resto de informaciones que surgen a lo largo de la clase se van dando a medida que va apareciendo la necesidad de recurrir a ellas. No obstante, la información básica particular suele presentarse relacionada con la información básica, pues el profesor aprovecha la explicación de la última para repasar a la primera.

CONCLUSIONES

En general, en lo que se refiere a la estructura de la clase podemos concluir que los informantes tienen muy en cuenta el factor tiempo, por eso se reducen algunas partes a favor de otras, como ocurre con los pocos minutos dedicados al cierre de las sesiones frente al tiempo dedicado al desarrollo. En realidad, el saludo y el cierre son las partes más cortas, si bien, en la mayoría de las ocasiones, el saludo acaba extendiéndose porque siguen entrando alumnos.

La organización de las clases es buena. No obstante, hemos observado que la transición entre el desarrollo y el cierre se realiza de una forma brusca e inmediata. Es decir, el cierre se limita simplemente a algún tipo de advertencia o un simple “hasta mañana” o “continuaremos en la próxima clase”. No hay una interacción previa al cierre que permita una recapitulación o un repaso breve de lo que ha sido tratado. Parece que esta parte está determinada por el aviso del timbre, que indica que la clase ha acabado. Esto se debe a un control insuficiente del tiempo en los últimos minutos.

Las sesiones están estructuradas de una forma lógica y coherente que varía en el orden de la exposición de los elementos dentro de cada una de las partes que conforman la estructura. En los casos estudiados se mantiene la misma estructura (saludo, introducción, desarrollo y cierre). El saludo y el cierre son las partes más breves y tienen un carácter informal. La introducción es un poco más larga, pero la parte a la que se le dedica más tiempo es al desarrollo.

Normalmente con el saludo se intenta establecer el contacto con los alumnos y crear un clima de confianza, sirve para organizar a los estudiantes y esperar a que entren. Esta última función se sigue manteniendo en la introducción, puesto que, en algunas ocasiones, los alumnos llegan atrasados. También se plantean los objetivos y contenidos y se hace una breve recapitulación de la clase anterior.

En el desarrollo se presenta o explica el contenido y se hace la práctica del mismo, así como de algunas de las destrezas. Para ello, el profesor se sirve de actividades precomunicativas y comunicativas, entre las que se destacan las actividades de consolidación, de aprendizaje y/o de introducción o presentación de la materia.

La información, en todas las sesiones analizadas, está relacionada con el tema y el contexto de la clase. No se hace uso de las informaciones de fondo, resaltada y parentética, estando, en cambio, siempre presente, la información básica, la básica particular y la información secundaria de carácter organizativo. En estos casos creemos que sería oportuno que el docente reflexionase sobre el uso escaso que hace de estas unidades para que pueda sacar mayor rentabilidad a todos los recursos que le ofrece su propio discurso oral.

Todo lo dicho hasta aquí nos ha permitido obtener una visión real de la manera en que se está llevando a cabo la labor docente en algunos aspectos del español como lengua

extranjera en la enseñanza básica portuguesa. Defendemos, pues, la necesidad de profundizar este tipo de análisis como un instrumento valioso, tanto para los profesores como para quienes nos dedicamos a la formación de futuros profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Versión impresa de: <http://www.cvc.cervantes.es>
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/l*. Madrid: Arco/libros.
- Larsen-freeman, D. & H. M. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Pastor Cesteros, S. (2003): “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Resla*, 16, 251-271.
- Richards, J. C. & Ch. Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salaberri Ramiro, M^a. S. (1999): “Rasgos del discurso del profesor en el aula como mediador en la realización de tareas de aprendizaje”. En M^a. S. Salaberri (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 182-246.
- Sánchez Pérez, A. (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: Sgel.
- Vázquez, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.

La gamificación en el aula de lengua extranjera

Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
mlorenzo@letras.up.pt

INTRODUCCIÓN

La investigación actual está de acuerdo en que tanto juegos como videojuegos tienen un enorme potencial didáctico. Para poder aprovechar este potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace necesario estudiar cuáles son sus elementos constitutivos y los principios de aprendizaje que incorporan. Aunque en este artículo nos centraremos principalmente en los elementos constitutivos no queremos dejar de apuntar que muchas veces los principios de aprendizaje de los buenos juegos y videojuegos “son mejores que los aplicados en muchas de nuestras escuelas, basadas en la rutina, en el regreso a lo básico y en el sometimiento a los exámenes” (Gee 2004: 248).

Partiendo de esta premisa en este trabajo establecemos la diferencia entre juego didáctico, videojuego y gamificación; presentamos un modelo de planificación de la gamificación en cuatro momentos apuntando los elementos que la conforman: dinámicas, mecánicas y componentes; y analizamos los diferentes tipos de usuarios de juegos y sus características.

1. EL JUEGO DIDÁCTICO Y EL VIDEOJUEGO

El juego didáctico¹ es aquel constituido por tres elementos: objetivo didáctico, actividades lúdicas para desarrollarlo y reglas o elementos para organizarlo (Chacón 2008: 2). Este tipo de juegos es el llevado más habitualmente al aula por los profesores y el que encontramos cada vez con más frecuencia en los manuales y materiales especializados.

Por su parte, el videojuego (pese a no ser ya ninguna novedad) aparece todavía relativamente pocas veces como recurso educativo aunque poco a poco se evidencia que su potencial va mucho más allá del de un mero objeto de entretenimiento². En este trabajo cuando hablemos de videojuegos nos referiremos a cualquier juego de ordenador o vídeo independientemente de que utilice una plataforma de juego o un ordenador. Frente al juego tradicional (didáctico o no) se caracteriza “por sus cualidades electrónica y audiovisual, junto al dispositivo de interfaz” y por distinguirse “de otro tipo de experiencias audiovi-

1 También denominados juegos formativos o juegos serios.

2 Santamaría (2014), entre otros, expone algunos de los beneficios de los videojuegos educativos: desarrollan actividades psicomotrices; constituyen un vehículo de transmisión de contenidos y valores; desarrollan determinados aspectos cognitivos y habilidades transversales como el desarrollo del pensamiento lógico; desenvuelven capacidades sociales (como aprender a trabajar en equipo) o personales (como disminuir la tensión); proporcionan innovadoras técnicas de evaluación y desarrollan habilidades, técnicas y competencias digitales.

suales de carácter cultural o de entretenimiento, como el visionado de una película, por la influencia determinante de la participación del usuario en el desarrollo de la experiencia” (Pérez Latorre 2011: 30).

Actualmente investigar qué representan y cómo lo hacen, su potencial e impacto en sus usuarios constituye un gran reto ya que:

Tal vez, desde el nacimiento del cine, los investigadores afines a la Teoría de la Comunicación, la Teoría del Lenguaje o la Teoría del Arte no habían podido encontrar un problema tan fascinante: la emergencia de un nuevo lenguaje con características muy distintivas y que posee, al mismo tiempo, un gran potencial creativo y un extraordinario arraigo en la cultura popular, a escala universal. (Pérez Latorre 2011: 28)

En el campo de la educación (incluso los no específicamente diseñados con este fin) se han revelado como herramientas muy útiles como recurso didáctico por dos razones: porque independientemente de lo que enseñan, aúnan el aprendizaje con la diversión y el disfrute y porque incorporan principios de aprendizaje.

En cuanto a estos, Gee (2004: 249-254) al comparar el aprendizaje y el alfabetismo en los videojuegos con el aprendizaje y el alfabetismo en las aulas observa que en los que él denomina “buenos” videojuegos se incorporan principios de los que muchas escuelas tendrían bastante que aprender. Aunque no son objeto de estudio en este trabajo pasamos a presentar cinco de los treinta y seis que presenta debido a que, desde nuestro punto de vista, no son solo aconsejables sino absolutamente necesarios en el aula. Para su selección tuvimos en cuenta, como explica Gee, que ninguno era más importante que otro, aunque intentamos que fueran pertinentes para el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Estos son:

- El principio del aprendizaje activo y crítico (“Todos los aspectos del ambiente de aprendizaje se conjuntan para estimular el aprendizaje activo y crítico, no pasivo, incluidas las formas en que se diseña y presenta el ámbito semiótico”),
- El principio del aprendizaje comprometido (“Los alumnos participan de un compromiso ampliado -mucho esfuerzo y práctica- como extensiones de sus identidades del mundo real en relación con una identidad virtual con la que sienten cierto compromiso y con un mundo virtual que les parece atractivo”),
- El principio de las rutas múltiples (“Hay múltiples formas de efectuar progreso o de avanzar. Eso permite a los estudiantes tomar decisiones, fiarse de sus propias fortalezas y estilos de aprendizaje y resolución de problemas, al mismo tiempo que exploran estilos diferentes”),
- El principio de la transferencia (“A los que aprendan se les dan amplias oportunidades para practicar y apoyo para transferir lo que han aprendido antes y aplicarlo a problemas posteriores, incluidos aquellos que exijan adaptación y transformación de ese aprendizaje inicial”) y
- El principio de los modelos culturales del mundo (“El aprendizaje se establece de tal modo que los que aprenden terminan por pensar consciente y reflexivamente sobre sus modelos culturales en relación con el mundo, sin denigrar sus identidades, habilidades o filiaciones sociales, y los yuxtapongan sobre los nuevos modelos que puedan entrar en conflicto con ellos o relacionarse con ellos de diversas formas”)³.

³ Los otros son: principio de diseño; semiótico; de los ámbitos semióticos; del pensamiento de metanivel sobre los ámbitos semióticos; de la moratoria psicosocial; de identidad; del autoreconocimiento; de amplificación de lo invertido; del logro, de la práctica; del aprendizaje permanente; del régimen de competencia; de la prueba; del significado situado;

Pero, independientemente de los principios de aprendizaje que incorporan juegos y videojuegos, ¿qué es lo que los hace tan atractivos y adictivos?, ¿por qué tienen tanto éxito en términos de participación, dedicación, implicación, concentración, interés o esfuerzo? La investigación en gamificación intenta dar respuesta a estas preguntas analizando los elementos que los caracterizan.

2. LA GAMIFICACIÓN

Antes de explicar en qué consiste queremos apuntar que en este trabajo hemos optado por el término gamificación (extranjerismo adaptado del inglés aunque también relativamente reciente en este idioma) por ser el más utilizado por los especialistas. Sin embargo, el término aún no se ha fijado y está por determinar si será gamificación, ludificación (opción preferida por algunos autores debido a que en español los derivados de juego se forman a partir de la raíz latina *ludus*), juegoización o jueguetización.

Proponemos la definición que aparece en Wikipedia para ludificación o gamificación por su sencillez y claridad. En ella se explica que:

pretende introducir estructuras creativas e innovadoras provenientes de los juegos para convertir una actividad, *a priori* aburrida, en otra actividad que motive a la persona a participar en ella. En este sentido, se ha definido que la ludificación pretende *persuadir*⁴ a la persona para convertir una simple tarea en un reto atractivo que merezca la pena continuar. (Ludificación, s.f)

Es decir, participa de dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos (didácticos o no) y videojuegos (educativos o no) con el objetivo de motivar e implicar a un individuo en la realización de una tarea. En ningún caso ha de confundirse con un juego o un videojuego y tampoco con un aprendizaje basado en juegos o en videojuegos.

Se trata, por tanto, de un término novedoso que se refiere a un concepto que no lo es tanto (por ejemplo, en el mundo de la empresa se ha utilizado desde siempre con el objetivo de hacer parecer productos o servicios más atractivos de lo que en realidad son). En el campo de la educación tampoco es algo nuevo, si bien Melo opina que es el que más se ha beneficiado de ella por ser “el aprendizaje uno de los procesos que podrían considerarse como más complicados y aburridos, al menos desde el punto de vista del alumno considerando los modelos de enseñanza tradicional” (2015). Aquí debemos subrayar la idea de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje la gamificación es “una estrategia de apoyo en el aula y que las dinámicas de juego nunca deben de enturbiar el verdadero propósito de los procesos de aprendizaje en el aula” (Melo 2015). Es pues, una alternativa de apoyo que:

1. Estimula y hace más atractiva la participación de los estudiantes.
2. Simplifica las actividades difíciles.
3. Motiva la participación constante.
4. Crea una retroalimentación positiva a través de recompensas.
5. Promueve la perseverancia y el triunfo.
6. Aumenta el compañerismo.
7. Ayuda a construir una identidad propia.
8. Transforma actividades aburridas en divertidas e interesantes.
9. Fomenta la comunicación entre pares.
10. Crea ambientes de confianza. (Melo 2015)

del texto; intertextual; multimodal; de la inteligencia material; del conocimiento intuitivo; del subconjunto; del incremento; de la muestra concentrada; de las habilidades básicas de abajo hacia arriba; de la información explícita según demanda y justo a tiempo; de descubrimiento; de los modelos culturales sobre el aprendizaje; de los modelos culturales sobre los ámbitos semióticos; distribuido; dispersado; de afinidad de grupo y del iniciado.

4 Los términos en cursiva, según el original.

Con respecto a la cuestión de la motivación, Santamaría (2013) señala que “en el plano pedagógico significa proporcionar o fomentar motivos, es decir *estimular* la forma de aprendizaje” y que determinar sus aspectos significativos para los procesos de aprendizaje es muy difícil. Sin embargo, menciona algunos de los modelos o teorías que podrían citarse como operantes para describir las mecánicas de los juegos: “el modelo(s) de aprendizaje motivado, motivaciones para el logro / teoría de la meta; el modelo de comportamiento de B.J. Fogg; Daniel Pink y la motivación intrínseca y la teoría del flujo de M. Csíkszentmihályi”. Al no poder centrarnos en el estudio de todos, dedicaremos tan solo un pequeño espacio a la última teoría aquí apuntada “por ser a la que habitualmente recurren los teóricos del diseño de juegos para representar el *crescendo* ideal de tensión en la experiencia lúdica” (Pérez Latorre 2012: 156).

Según esta teoría en un estado de flujo el individuo está tan involucrado en lo que hace que nada más a su alrededor tiene importancia, es decir, está “totalmente absorto por la actividad que se realiza. El ego desaparece. El tiempo vuela. Cada acción, movimiento y pensamiento sigue inevitablemente al anterior, como si se tocara jazz. Todo tu ser está implicado, y estás utilizando tus habilidades al máximo” (Csíkszentmihályi 1975, citado por Santamaría 2013).

En el campo de la educación, la teoría del flujo señala que el alumno tiene una experiencia óptima de aprendizaje cuando existe un equilibrio entre el reto que supone alcanzar un objetivo (difícil pero deseado) y sus habilidades o destrezas para lograrlo, es decir, cuando el objetivo no es demasiado fácil y aburrido ni demasiado difícil y estresante. Sin embargo, debe matizarse que en los juegos y videojuegos las fases de tensión a veces, aunque solo sea brevemente, superan el canal de flujo (área de equilibrio óptimo entre reto y habilidades): por ejemplo, al principio por la necesidad de aprender mucha información nueva o al final cuando la dificultad del reto aumenta y la tensión supera el canal para reforzar el valor del resultado final (Pérez Latorre 2011:157).

Santamaría, además, señala que es posible llevar esta teoría a las estrategias de gamificación:

- **La actividad debe de suponer un desafío**⁵⁵ En negrita en el original. Si la actividad es demasiado sencilla, el usuario se aburrirá y pondrá punto y final al juego antes de lograr el objetivo deseado.
- **La actividad no debe ser demasiado complicada.** Tiene que ser una **habilidad** accesible. Poner el listón demasiado alto acaba produciendo frustración o estrés en el usuario.
- **Las metas deben estar diseñadas de la manera más clara posible.** Así, el usuario las percibirá con facilidad e identificará que los objetivos son alcanzables.
- **Es necesario que el usuario reciba un *feedback* que le ayude a identificar sus logros y sus derrotas,** a la vez, la información aportada por el usuario servirá para identificar posibles mejoras en la estrategia del juego.
- **Paradoja del control:** el usuario entiende que el resultado de la actividad es incierta, pero debe tener la sensación de que el final está condicionado por sus acciones. Aunque conoce de antemano que no tiene el control directo por la actividad, el usuario debe interpretar que, con sus acciones, obtendrá un control indirecto sobre el resultado. (Santamaría 2014)

En el mismo sentido que la teoría del flujo de Csíkszentmihályi, Gee (2004: 7) explica que “el aprendizaje es o debería ser a un tiempo frustrante e interesante. La clave está en encontrar formas de conseguir que las cosas duras sean interesantes, de modo que la gente no vuelva a caer en aprender y pensar únicamente en aquello que sea sencillo y fácil”.

3. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN

Herrera, Pujolá y Castrillejo (2014) apuntan que existen distintos tipos de gamificación, diferenciando por un lado, entre la estructural (aquella que presenta elementos de la gamificación pero sin alterar o modificar los contenidos, la esencia de la clase o los objetivos que queremos conseguir) y la de contenido (la que implica modificaciones en el currículo y hace parecer que todo lo que se enseña es un juego) y por otro lado, entre la superficial (importante en sesiones cortas pues se basa en elementos muy simples como dar puntos, insignias, emblemas o usar tableros) y la profunda (aquella que emplea elementos más complejos como la narrativa; utiliza y trabaja muy bien el progreso y se caracteriza por necesitar una planificación más reflexiva a largo plazo así como de mayor grado de implicación). Asimismo, explican que ninguna es mejor, fácil o auténtica que otra y que lo importante es ver a qué tipo de aprendizaje se dirigen: a uno más rápido y efectivo o a uno más extensivo o intensivo.

En todo caso, para una primera aproximación a la gamificación se aconseja comenzar por una de tipo superficial en sesiones o actividades cortas, con un grupo cohesionado al que se conozca bien y que se planifique, teniendo en cuenta, al menos, cuatro momentos. Momentos que pasamos a describir a continuación.

3. 1. Primer momento

Aquí, dado que la gamificación es una herramienta de apoyo y no un fin didáctico, han de identificarse los objetivos y contenidos de aprendizaje. Con respecto a los objetivos, en el enfoque por tareas, por ejemplo, se aconseja a los docentes preguntarse entre otras cosas: qué capacidades sería conveniente desarrollar y poner en juego a lo largo de una unidad didáctica a través de tareas previas o qué cosas concretas necesitan los alumnos llegar a hacer en la tarea final (Estaire 2009: 42). Y en lo referente a los contenidos (lingüísticos, de desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua y de las estrategias de comunicación, etc.) tener en cuenta el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos marcados (Coll 1992, citado por Estaire 2009: 50).

3. 2. Segundo momento

En el segundo momento, tal y como sugiere el destacado diseñador de juegos Jesse Schell, el profesor debe plantearse cinco preguntas básicas sobre sus estudiantes en tanto que usuarios de juegos o jugadores:

- En general, ¿qué les gusta?
- ¿Qué no les gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué esperan encontrar en un juego?
- Si yo estuviera en su sitio, ¿qué querría encontrar en un juego?
- ¿Qué les va a gustar y qué no sobre mi juego? (Schell, citado por Altarriba 2013)

Una vez realizada esta reflexión se hace necesario contrastar los datos obtenidos con los que facilitan los alumnos, por ejemplo, a través de cuestionarios o encuestas. Consideramos, además, que a las cinco preguntas de Schell podrían añadirse otras dos: ¿qué tipo de jugador soy? y ¿qué tipo de jugadores son mis alumnos? pues esta información resultará muy útil para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el primero porque puede ser una primera aproximación al análisis de cuestiones relacionadas con sus creencias y opiniones acerca los juegos (cuáles prefiere, por qué, con qué

frecuencia los lleva al aula o con qué objetivos) pero también porque saber cuáles son las motivaciones e intereses de los estudiantes facilita la planificación de actividades y proyectos. Y con respecto al alumno porque conocer tanto su perfil de jugador como el de sus compañeros puede hacerle más fácil tomar una decisión u otra durante el desarrollo de una actividad (por ejemplo, cooperar o competir).

Para dar respuesta a estas dos cuestiones vamos a utilizar la clasificación propuesta por Bartle originada a partir del estudio de las diferentes motivaciones e intereses de los jugadores en los juegos MUD⁶. En esta tipología se divide a los jugadores en cuatro tipos teniendo en cuenta dos variables: jugadores versus mundo e interacción versus acción. De acuerdo con la primera variable tendremos por una parte, usuarios que prefieren relacionarse con otros jugadores y por otra, jugadores que prefieren hacerlo con el mundo del sistema o juego. Con respecto a la segunda, habrá usuarios que prefieran actuar con dinámicas de interacción mutua y otros que prefieran las individuales (Bartle, citado por Altarriba 2013).

Sin embargo, Altarriba (2013) matiza que esta clasificación se basa en comportamientos observados exclusivamente en juegos tipo MUD y por ello se plantea si es pertinente aplicarla a otros tipos de juegos y jugadores:

¿Son acaso los MUD representativos del resto de juegos y sistemas gamificados? La respuesta es un rotundo NO⁷. Especialmente en el caso de un sistema de gamificación, lo que nos ocupa, el esquema de tipos de jugadores de Bartle puede no ser suficientemente preciso, aunque puede permitirnos una aproximación generalizada.

En este punto el mismo Bartle acepta las limitaciones de su modelo y apunta que han surgido otros como el de Amy Jo Kim o el de Andrzej Marczewski que lo desarrollan o complementan. En este trabajo, aun teniendo en cuenta estas consideraciones, seguimos su división por considerarla muy útil y sencilla para una primera aproximación a una tipología de jugadores. Dado que esta, además, resulta muy clara cuando se representa gráficamente mostramos a continuación una adaptación de la matriz propuesta por Bartle en la que las variables (como apuntábamos anteriormente) son jugadores frente al mundo del juego por un lado e interactuar frente a actuar por el otro. Sin embargo, con el propósito de “gamificar con el ejemplo” hemos eliminado el nombre de los cuatro tipos establecidos por su autor para proponer al lector que piense en sus preferencias cuando juega y determine cuál es la opción con la que más se identifica.

Con el objetivo de facilitar la elección de uno u otro también hemos incluido en cada cuadrante el nombre de un juego de mesa representativo para cada tipo: el *Monopoly*, el *Trivial Pursuit*, el *Pictionary* y el *Cluedo* que se corresponden respectivamente con el tipo 1, tipo 2, tipo 3 y tipo 4⁸.

6 Richard Bartle es profesor de diseño de videojuegos en la Universidad de Essex (Inglaterra) y creador en 1978 del primer MUD (videojuego de rol en línea ejecutado en un servidor cuyo nombre proviene de Multi User Dungeon) precursor de los actuales MMORPG (videojuegos de rol multijugador masivos en línea a partir del inglés). También es autor de *Designing Virtual Worlds* sobre la creación de juegos.

7 Negrita y mayúsculas de acuerdo con el original.

8 Juegos propuestos por Marqués (2014).



(Adaptado de Bartle 1996)

Una vez hecha la elección, pasamos a apuntar algunos de los rasgos que caracterizan cada uno de los tipos representados en la matriz original conocida como SEKA (a partir de las siglas *socializer*, *explorer*, *killer* y *achiever*) pero no designada así hasta este momento con el objetivo de evitar dar “pistas” al lector en la actividad propuesta.

Un jugador del tipo 1 se define por tener una motivación de carácter social por encima de la misma estrategia del juego; por compartir con los demás o crear una red de contactos o amigos y porque se le retiene en el juego a través de chats o listas de amigos. Es el *socializer* o sociable.

A uno del tipo 2 le gusta descubrir aquello que le es desconocido, le atraen los retos complejos con los que puede superar diferentes niveles del juego y tiene como principal motivación la autosuperación. Es el *explorer* o explorador.

Un jugador del tipo 3 tiene como principal motivación ganar y conseguir obtener el primer puesto de la clasificación. La mejor forma de retenerlos en el juego es mediante el uso de listas de clasificaciones en las que puedan comprobar cómo van superando los distintos niveles y cómo van escalando puestos. Es el *killer* o ambicioso.

Por último, un jugador del tipo 4 es básicamente un aventurero cuya principal motivación es la de continuar descubriendo nuevos escenarios, plataformas o niveles y superar objetivos. En este sentido, su motivación es intrínseca y está más relacionada con la satisfacción personal o el bien del grupo. Es el *achiever* o triunfador (Ludificación, s.f).

Probablemente, después de haber leído estas definiciones nos hayamos identificado con características de más de un tipo de jugador. A este respecto, las teorías de Bartle confirman que lo más frecuente es no encajar en un solo tipo o perfil sino participar de ellos en diferentes grados. En este sentido López (2015) también apunta que:

Al parecer, y después de muchos años de estudio y revisión, los jugadores se clasifican en sociales (80%), exploradores (50%), triunfadores (40%) y asesinos (20%). No suman cien porque los jugadores pueden estar en varios compartimentos a la vez. No obstante, hay que tener en cuenta que no somos de una tipología únicamente, sino que dependerá muchas veces de la situación.

Por último, en este punto, recomendamos a aquellos que quieran saber un poco más sobre qué perfil o perfiles de jugador posee así como sus porcentajes realicen el test desarrollado por Erwin Andreasen y Brandon Downey en 1999-2000 basado en las teorías de Bartle y que pueden encontrar en la red. Este test, de 30 preguntas de naturaleza dico-

tómica reparte 200 puntos porcentuales entre los cuatro tipos de jugadores de videojuegos de rol multijugador pero que son extrapolables a otro tipo de jugadores.

En todo caso, ahora que sabemos un poco más sobre el tipo de jugador que llevamos dentro, ¿estamos más motivados para adentrarnos en la planificación de la gamificación?

3. 3. Tercer momento

Este es el momento que corresponde a la gamificación propiamente dicha, es decir, en el que tiene lugar el proceso de selección y diseño los elementos que la constituyen y definen: dinámicas, mecánicas y componentes. Para que resulten eficaces han de planificarse muy detenidamente pues, como explica Santamaría (2014), su sola presencia no convierte en motivadora una determinada actividad. Por ejemplo:

Los puntos e insignias deben ser alcanzables, algunos deben ser más fácil alcanzarlos y algunos deben ser más difíciles, pero deben ser alcanzables en el marco del programa de formación. Del mismo modo, las tablas de clasificación pueden ser muy motivadoras para la gente en la parte superior de la lista, pero desmotivar a las personas en la parte inferior.

Al planificar también hemos de tener en cuenta uno de los principios generales que aconseja Pérez Latorre (2012: 148) para el diseño de videojuegos: “que sea equilibrado en términos globales, pero desequilibrado en diferentes niveles o contextos del juego” y que planteen el reto de aprender alguna estrategia dominante pues este es probablemente el desafío “más complejo e interesante intelectualmente que puede ofrecer un juego a sus jugadores”. Cuando este no aparece las posibilidades de ganar son siempre las mismas pues no hay estrategias dominantes tal y como ocurre, por ejemplo, con el popular piedra-papel-tijera.

3. 3. a. Dinámicas

Herranz (2013, citado por Romero y Rojas 2013) apunta que las dinámicas “son los aspectos globales a los que un sistema gamificado debe orientarse, en otras palabras, está relacionado con los efectos, motivaciones y deseos que se pretenden generar en el participante”.

Si meditamos sobre cuáles son para nosotros estos efectos, motivaciones y deseos cuando jugamos a nuestros juegos o videojuegos preferidos encontraremos muy probablemente algunas de las dinámicas más frecuentes la mayoría de ellos y que son: la posibilidad de obtener una recompensa o premio; de pertenecer a una determinada comunidad y mantener un cierto estatus; de lograr un determinado reconocimiento para distinguirnos del resto de jugadores; de poder expresar nuestra personalidad, singularidad creatividad u originalidad; de competir con otros jugadores; de cooperar con los demás para alcanzar un objetivo; o de ser altruistas y ayudar a otros sin esperar una recompensa a cambio.

3. 3. b. Mecánicas

Las mecánicas del juego son “una serie de reglas que intentan generar juegos que se puedan disfrutar, que generen una cierta adicción y compromiso por parte de los usuarios, al aportarles retos y un camino por el que discurrir, ya bien sea en un videojuego, o en cualquier tipo de aplicación” (Cortizo *et al.* 2011). Por su parte, Pérez Latorre (2012: 135) apunta que: “a grandes rasgos, una mecánica de juego es un sintagma verbal especialmente recurrente en el juego (usar la puntería y eliminar enemigos, saltar sobre plataformas y recoger objetos, etc.)” e indica que “aglutina las facetas de «actualización» de acción/acciones

(mediante el uso de controles de interfaz, etc.) y de «realización» de la/s misma/s (producción de efectos sobre el estado del juego)”. Además, puntualiza que:

Dentro de una *gameplay* determinada puede haber ciertas acciones/eventos que deben acontecer en todos los casos posibles (“obligatorias”), otras que deben no acontecer en cualquier contexto posible (“prohibidas”), y otras que son simplemente “libres” (“permitidas”), que pueden darse o no según la evolución de las circunstancias y las apetencias coyunturales del jugador. (Pérez Latorre 2012: 136)

También explica que a partir del estudio de los juegos de tablero se han identificado cuatro mecánicas de juego universales comunes en diferentes culturas y momentos históricos y que son fundamentales para la supervivencia y desarrollo del hombre: la recolección/búsqueda (recogida y aprovisionamiento de alimentos); la caza/captura (la caza y la guerra); la configuración (la construcción) y la carrera (la destreza física y la agilidad). Algunos juegos o videojuegos que se basan en ellas son: para la recolección, el *Monopoly* (recolección de dinero pero también con un componente de carrera); para la captura, el ajedrez, las damas o los juegos de puntería; para la configuración/construcción, los rompecabezas, el tres en raya, el *Twister* o el *Tetris*; y para la carrera, la rayuela o el avión, saltar a la comba o a la pata coja (2012: 141-142).

Por último, nos parece interesante señalar la relación existente entre estas mecánicas y los distintos tipos de jugadores:

Mientras los perfiles de *killer* y *achiever* coinciden con las mecánicas de caza/captura y búsqueda/recolección, según han sido aquí definidas, los perfiles de *explorer* y *socializer* invitan a la consideración adicional, junto a las cuatro mecánicas históricas del juego, de dos mecánicas más: la “exploración” de entornos y la “interacción social/comunicativa, respectivamente”. (Pérez Latorre 2012: 146)

Pero, además de las universales, existen otras fácilmente observables en la mayoría de juegos y videojuegos. Por eso a continuación pasamos a describir dos de los más populares en este momento: *Candy Crush* y *Apalabrados* para después enumerar las mecánicas que incorporan.

Candy Crush está diseñado para jugarse en el smartphone y en Facebook en el año 2013 se convirtió en el más jugado en esta red social. Es una variación del conocido *Conecta tres* aunque cada nivel tiene un tablero diferente lleno de caramelos de entre tres a seis colores distintos y a veces obstáculos. El objetivo del jugador en cada nivel es alinear, tanto en horizontal como en vertical, las posiciones de tres caramelos del mismo color antes de quedarse sin movimientos o sin tiempo. El juego, además, se organiza en episodios (cada uno con 15 niveles) que se van complicando con nuevos obstáculos (Rubira 2013). Por último, todos esos niveles y episodios se visualizan en un tablero tipo mapa en el que puede observarse de forma clara el nivel en el que está cada jugador y su posición con respecto a otros usuarios del juego (“amigos” que también juegan a *Candy Crush*). Con respecto a estos, el sistema envía información periódica sobre si necesitan ayuda o si pueden prestarla.

Por su parte, *Apalabrados* es un juego de letras basado en el famoso *Scrabble* pero con la particularidad de que puede jugarse a través de las redes sociales. Su objetivo es conseguir tantos puntos como sea posible formando palabras (correctas de acuerdo con el diccionario) en el tablero de juego de forma vertical u horizontal aunque teniendo en cuenta que las letras/fichas tienen diferentes valores y que hay posiciones en el tablero que pueden aumentar esos valores. Para empezar el juego, la primera palabra creada en la partida debe ubicarse de forma vertical u horizontal sobre la estrella que ocupa la posición central en

el tablero y, a continuación, las siguientes deben conectarse con las anteriores. Además, cada jugador tiene un perfil en el que el sistema suministra información sobre los logros obtenidos frente su oponente: mejor jugada y partida, palabra más larga, número de veces que ha ganado y perdido y otros datos sobre su desempeño (porcentaje de juegos ganados, perdidos o renunciados).

Las mecánicas universales en que se basan son la construcción en *Candy Crush* (pues su objetivo consiste en formar una configuración determinada con unas piezas para poder ganar) y la captura en *Apalabrados* (ya que “pone énfasis en tareas cognitivas/reflexivas como el análisis de variables independientes, una planificación global premeditada, etc.”) (Egenfeldt-Nielsen *et al.* 2008:44 citado por Pérez Latorre 2012:144).

Pero además, y de acuerdo con la clasificación de Cortizo Pérez *et al.* (2011), también observamos que ambos se basan en comparativas y clasificaciones (someten a los usuarios a un sistema de clasificación que tiene en cuenta su implicación en la actividad) y en dar *feedback* (o respuestas para responder a las actividades del jugador haciendo que este compruebe que su trabajo, esfuerzo o desempeño es relevante). Además, en *Candy Crush* advertimos la existencia de niveles (con los que se premia la implicación del usuario en la actividad otorgándole una descripción con la que distinguirse del resto) y en *Apalabrados* de un sistema de puntos con el que conseguir algo (prestigio).

Por último, queremos señalar que dinámicas y mecánicas están íntimamente relacionadas. Santamaría (2014) explica gráficamente esta relación y muestra qué mecánicas satisfacen en primer lugar qué dinámicas (por ejemplo, los sistemas de puntos, de niveles y las comparativas o clasificaciones satisfacen respectivamente en primer lugar la posibilidad de obtener una recompensa o premio; la de pertenecer a una determinada comunidad y mantener un cierto estatus y la de competir con otros jugadores). Sin embargo, además, cada mecánica se relaciona con otras dinámicas (por ejemplo, los niveles también con el logro o la competición).

3. 3. c. Componentes

Los componentes del juego son las aplicaciones específicas que se añaden a una actividad y que han de satisfacer alguna necesidad de la persona para que esta muestre interés. Romero y Rojas (2013) explican que son las instancias específicas de las dinámicas y las mecánicas de juego y que “es importante indicar que los componentes del juego pueden variar de tipo y de cantidad, todo depende de la creatividad en que se desarrolle el juego” (Herranz 2013 citado por Romero y Rojas 2013).

Entre otros componentes, algunos de los más utilizados y conocidos son la existencia de tableros; de avatares; de desafíos o misiones; y de niveles o de insignias. Recurriendo a la metáfora de aprendizaje como viaje proponemos para niños o jóvenes en nivel inicial un ejemplo de actividad gamificada en que se utilizan algunos de estos componentes: un pasaporte para la clase de lengua extranjera como tablero individual en el que cada alumno pueda ver reflejada su actuación en las diferentes actividades propuestas por el profesor; la creación de un avatar, es decir, de un *alter ego* para esa clase y que puede aparecer ya en el pasaporte⁹; la aparición en determinados momentos de actividades extra: desafíos o misiones (muy útiles, por ejemplo, para dar respuesta a necesidades específicas de alumnos muy o muy poco motivados); y de niveles o insignias que reflejan la consecución de determinados logros (por ejemplo, un pasaporte “diplomático” que otorgue de ciertos privilegios o un pase para “viajar en primera” en una determinada actividad).

9 Puede crearse en múltiples sitios como en www.crearunavatar.com

Por último, una vez, diseñados los elementos del juego, hemos de definir la zona de flujo (descrita en el punto dos) y crear escenarios en que tengan sentido.

3. 4. Cuarto momento

Tiene lugar una vez finalizada la actividad o proyecto y supone entre otras cosas revisar y comprobar si se han alcanzado los objetivos y contenidos de aprendizaje planificados y dar *feedback* sobre los logros conseguidos o las posibles vías de mejora. En este sentido, Valera (2012) apunta que:

Una vez acabado todo en la sala, nosotros no hemos terminado. Debemos volver a analizar lo que ha pasado, ¿Cómo ha funcionado? ¿Qué deberíamos mantener? ¿Qué sería necesario cambiar? Esta revisión nos debe llevar a una mejora continua de los diseños, y como en los videojuegos, estar preparados para lanzar una nueva versión mejorada.

3. 4. CRÍTICAS

No podemos dejar de mencionar que no son pocas las voces que critican la gamificación tachándola ser defectuosa y engañosa; utilizar estrategias artificiales y aburridas; de falta de narratividad y de falta de voluntariedad. Si bien consideramos que, como toda práctica, puede tener usos buenos y menos buenos pasamos a matizar algunas de estas opiniones.

Estamos de acuerdo con que mal planificada y utilizada puede resultar defectuosa aunque en el contexto educativo habría de matizarse qué se entiende por engañosa (puesto que muchas veces no decir o no saber “toda la verdad” resulta necesario para mantener el interés o la intriga). Asimismo creemos que las estrategias que utiliza son artificiales pero ni más ni menos que muchas otras de las estrategias o actividades que llevamos al aula, sin embargo, estamos convencidos de que en el ámbito educativo se presta especial atención a que estas estrategias no sean aburridas y sí atractivas e interesantes. Por su parte, la presencia de la narratividad (fundamental para que juegos didácticos, videojuegos y gamificación tengan éxito) viene avalada por numerosas investigaciones que tienen en cuenta el que aparentemente puedan ser más o menos narrativos¹⁰. Por último, también somos de la opinión de que en la planificación de la gamificación se pone especial énfasis en que su participación sea voluntaria pues cuando no se hace se corre el riesgo de que tenga lugar el peor de los escenarios posibles: que nos rompan la baraja.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos partido de la idea de que juegos y videojuegos tienen un enorme potencial que puede aprovecharse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de que la gamificación trata de hacerlo introduciendo elementos creativos e innovadores que forman parte de los juegos (didácticos o no) y de los videojuegos (educativos o no) con la intención de motivar o implicar a los alumnos en un determinado proyecto. Con este objetivo, la gamificación será siempre un instrumento o estrategia de apoyo en el aula y no un fin en sí misma y las actividades bien gamificadas aquellas en las que la presencia de los elementos de juegos y videojuegos esté al servicio del aprendizaje y no al revés.

¹⁰ Véase por ejemplo la investigación de Pérez Latorre (2011) sobre la dimensión narrativa del videojuego.

Por último, nuestra intención ha sido mostrar que abrir la puerta a la gamificación supone, además, abrirla a muchas de las posibilidades que ofrece el mundo moderno, globalizado y tecnificado en el que viven y conviven nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarriba, F. (1 de agosto de 2013): *Tipos de jugadores en Gamification: teoría Bartle* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://comunidad.iebschool.com/iebs/gamification-narrativa-transmedia/tipos-jugadores-gamification-2/>
- Chacón, P. (15 de julio de 2012): *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Revista Nueva Aula Abierta. Recuperado de <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>.
- Cortizo, J. C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011): *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. En *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*: Recuperado de http://www.aulavirtual.urjc.es/moodle/pluginfile.php/2103055/mod_resource/content/1/46_Gamificacion.pdf
- Estaire, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Herrera, F., Pujolá, J.T. & Castrillejo, V. (17 de noviembre de 2014): *L de Lengua 86 y la gamificación en el aula de segundas lenguas* [Audio en podcast]. Recuperado de <http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>
- Foncubierta, J.M. & Rodríguez, C. (s.f.): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado de http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Gee, J. P. (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el analfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, M. (21 de abril de 2015): *Los perfiles de los jugadores según Bartle: sociales, exploradores, triunfadores y asesinos (SEKA)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://adolescentesyumas.com/los-perfiles-de-los-jugadores-segun-bartle-sociales-exploradores-triunfadores-y-asesinos-seka/>
- Ludificación. (s.f.): En Wikipedia. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Ludificaci%C3%B3n>
- Marqués, M. (18 de marzo de 2014): *Gamificación ¿Que empiece el juego!* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-que-empiece-el-juego-/descubre-que-tipo-de-jugador-eres/>
- Melo, C. (5 de enero de 2015): *Qué es la gamificación y por qué es útil para el salón de clases*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://hipertextual.com/archivo/2015/01/que-es-gamificacion/>
- Pérez Latorre, O. (2012): *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Romero, H. & Rojas, E. (2013): *La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca*. En *Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity*. Recuperado de <http://>
- Rubira, F. (30 de diciembre de 2013): *¿Qué es Candy Crush y para qué sirve?* ECD El confidencial digital. Recuperado de http://www.elconfidencialdigital.com/opinion/tribuna_libre/Candy-Crush-sirve_0_2189781021.html
- Santamaría, F. (25 de agosto de 2013): *La gamificación: las mecánicas del juego en los procesos de aprendizaje (parte 2)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://fernandosantamaria.com/blog/2013/08/la-gamificacion-las-mecanicas-del-juego-en-los-procesos-de-aprendizaje-parte-2/>
- Santamaría, F. (31 de julio de 2014): *Los tres niveles a la hora de gamificar un curso* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://fernandosantamaria.com/blog/2014/07/los-tres-niveles-a-la-hora-de-gamificar-un-curso-gamootco14/>
- Valera, J.J.F. (19 de junio de 2012): *10 pasos para gamificar la formación en el aula* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.valera-mariscal.com/blog/2012/06/19/10-pasos-para-gamificar-formacion-en-el-aula/>

El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación

Antonio Chenoll
a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt
Universidade Católica Portuguesa
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC)

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con afinidades gramáticas y léxicas significativas como en el caso del portugués exige de los docentes y de los discentes herramientas cognitivas y perceptivas más adecuadas a las exigidas en la adquisición de una lengua no afín.

En efecto, las similitudes de ambas lenguas origina una falsa sensación de manejo de las subcompetencias requeridas para la correcta comprensión y expresión de la lengua objeto. En el caso del proceso de adquisición del español por hablantes nativos y/o extranjeros residentes en Portugal, este proceso se vuelve especialmente relevante ya que en estas dos lenguas, cuyas características gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas son tan parecidas, la exigencia para separar ambos sistemas es una de los principales objetivos en el proceso didáctico.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la sociedad portuguesa posee una marcada imagen mental estereotipada sobre cómo es el nativo español, cómo se comporta y cómo es la lengua española. No en vano, ambos estados comparten mucha de su historia bélica, sus tradiciones y el flujo social siempre ha estado marcado por un contacto constante.

Es por ello, que el papel de la percepción se vuelve especialmente interesante en aprendices de español en Portugal. Como sabemos, la percepción es una capacidad innata a través de la cual el cerebro categoriza, relaciona y unifica determinados estímulos que nos ayudan a entender lo que nos rodea con la mínima carga cognitiva posible. En el caso de hablantes de portugués, esa percepción es un claro ejemplo de cómo el cerebro (o sea, el ser humano como receptor) es capaz de categorizar y minimizar diferencias con el único objetivo de optimizar el esfuerzo cognitivo, lo que implica ignorar las diferencias superfluas y aproximar los estímulos del español a categorías posibles de la lengua portuguesa.

Por otra parte, esta *ilusión de la percepción por falta de atención* tiene implicaciones muy serias para el desarrollo de la interlengua del hablante ya que, parece obvio, si no diferenciamos la diferencia no sabremos analizarla. Por ejemplo, como sabemos, la fosilización de errores es uno de los componentes del aprendizaje que más problemas puede dar en la interlengua del hablante. La propia experiencia como docentes nos dice que alumnos que han estado estudiando o trabajando en un contexto de inmersión lingüística no han logrado eliminar determinados errores fosilizados. Podemos observar, además, fosi-

lizaciones apoyadas del estereotipo lingüístico. El error fosilizado del incorrecto uso del pretérito perfecto de indicativo en hablantes portugueses (*Ayer he nacido*) o incluso en su formación (*hay estado*) son ejemplos obvios. Sería de suponer, no obstante, que la exposición constante a la lengua hiciera que su sistema perceptivo identificara esa disonancia con el interlingüístico y que, por tanto, se modificara. Sin embargo, no siempre sucede y una posible explicación a este fenómeno estaría en esta ceguera al cambio. De la misma manera, quien vive en una población cercana a un aeropuerto, al poco, deja de oír el sonido de los motores al pasar por su vivienda, el sistema perceptivo del aprendiente ignora estas diferencias ya que no las considera relevantes. Así pues, uno de nuestros objetivos como docentes será el de llamarles la atención sobre estas diferencias de manera activa y marcar el error con el objetivo de que estos elementos surjan en un nivel explícito de la conciencia y puedan ser tratados de manera adecuada.

Teniendo este concepto en consideración, en el presente trabajo se intenta observar cuáles son los procesos de reconocimiento escrito y oral que pueden subyacer en la comprensión de un hablante portugués con el fin de exponerlos al error e intentar que este aflore en su conciencia lingüística explícita. Siguiendo las diferentes teorías sobre la percepción, será de suponer que al ser conscientes de estos podrán, si no corregirlos, al menos detectarlos y crear una especie de alerta mental que sea el primer paso hacia la corrección y la producción natural.

Finalmente, debido a que el número de informantes es relativamente pequeño, debemos señalar que este trabajo es una exposición sobre la metodología de análisis y los primeros resultados cuyo objetivo es solo una aproximación a estos procesos. Las conclusiones deberán tomarse como una referencia para futuros trabajos en donde el número de informantes sea más elevado y, por lo tanto, más fiable.

MARCO TEÓRICO

Desde Platón con la visión de la realidad como una imitación de lo que nuestros sentidos son capaces de ver y categorizar, pasando por la escuela de la Gestalt hasta los inicios de la psicología cognitiva y el creciente interés por el funcionamiento neuronal de nuestro cerebro, la idea de que la realidad es una construcción determinada por la categorización y las limitaciones de nuestro proceso cognitivo es un lugar común en el pensamiento humano (Buchan & Munhall 2011; Liberman & Mattingly 1985; Berger & Luckmann 2011; Merleau-Ponty 1945). Según estos presupuestos, la capacidad de alcanzar la realidad de manera objetiva es un esfuerzo baladí al que no somos capaces de alcanzar de la misma manera que no somos capaces de ver el espectro ultravioleta o infrarrojo. El ser humano sufre las restricciones de un aparato perceptivo limitado y, con los datos que puede recoger, construye o, mejor dicho, reconstruye una realidad poco objetiva. No obstante, es increíblemente adaptativa. Vemos, oímos y sentimos aquello que es vital para nuestra supervivencia. No es adaptativo, digámoslo así, tener un receptor de la realidad que la dispusiera tal y como es. El esfuerzo cognitivo sería enorme y la especificidad de las células neuronales debería aumentar considerablemente. No obstante, el sistema receptivo que tenemos nos es muy útil y suple de manera excelente nuestras necesidades de supervivencia en el contexto en el que nos encontramos.

Sin embargo, no solo las posibilidades reales de percepción están supeditadas a las sensaciones posibles de nuestro receptor, sino que, además, somos selectivos a la hora de recibir informaciones del exterior. Buena prueba de ello es el llamado *Cocktail Party Effect* (Pollack 1957) según el cual procesamos información a un bajo nivel de conciencia

de manera permanente y esa información solo pasa al nivel consciente cuando nos es útil. Por ejemplo, cuando estamos manteniendo una conversación en un ambiente con varias personas alrededor hablando al mismo tiempo, somos capaces de centrarnos en una sola conversación y obviar las demás. No obstante, cuando en una conversación paralela percibimos nuestro nombre, un ruido fuerte o algo que nos interesa particularmente, de manera automática damos prioridad a esa conversación y obviasmos la que estamos manteniendo. De esta característica de selección auditiva en el discurso, podemos extraer dos conclusiones relacionadas con la percepción. La primera de ellas es que el procesamiento de la información se hace, al menos, en dos niveles; uno eminentemente explícito y otro eminentemente implícito. En ambos casos, la información es procesada, aunque sea de manera superficial e inconsciente. La segunda conclusión es que el cerebro ignora un estímulo o se activa cuando sentimos que algo que nos atañe personalmente. Este interés puede estar expresado en varios niveles como el de la supervivencia (escuchamos un ruido fuerte y repentino), el de nuestra imagen en la sociedad (escuchamos nuestro nombre), el de nuestros intereses (alguien que opina sobre el aprendizaje de lenguas). Este concepto es fácilmente trasladable a la percepción visual. Por ejemplo, si estamos esperando un hijo, veremos muchos más niños y embarazadas en la calle o si conducimos por una carretera llena de coches durante algún tiempo, dejamos de fijarnos en los coches hasta que alguno se acerque de manera peligrosa. Como es obvio, el ruido del avión no desaparece, ni hay más niños ahora y, claro, hemos visto todos y cada uno de los coches que estaban a nuestro alcance. Simplemente, estos estímulos no han emergido a la consciencia por no ser relevantes.

En este sentido, es muy conocido en el campo de la psicología la demostración que realizaron Simons y Chabris (1999). En esta clásica demostración, se visualizaba un video y se les pedía a los espectadores que contaran el número de pases que un equipo de baloncesto realizaba. El problema era que mientras el equipo de baloncesto realizaba los pases moviéndose de un lado a otro, entre ellos se paseaba un hombre bailando y disfrazado de gorila. Al acabar el ejercicio, al menos un 50% de los informantes no consiguió ver el gorila que pasaba claramente delante de los jugadores de baloncesto. Muchas han sido las versiones de este experimento y todas han llegado a la misma conclusión: alrededor de un 50% no consiguen verlo y todos, una vez señalado el error, no pueden dejar de ver el gorila ya que ha pasado a ser un estímulo pertinente.

Trasladando el concepto de la *ilusión de la percepción* al campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el *Gorila Invisible* se revela de manera excelente desde varios campos que nos atañen especialmente en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras como la fonética perceptiva, comprensión de textos escritos o las interpretaciones culturales de determinados comportamientos, entre otros. Como veremos más adelante, del mismo modo que el 50% no ve el gorila, los alumnos de lenguas y culturas afines, obvian determinadas diferencias tanto lingüísticas como culturales, lo que puede ser muy productivo desde el punto de vista comunicativo, pero puede resultar perjudicial para la discriminación de las diferencias sutiles, algo fundamental en un aprendizaje de excelencia.

La misma línea, debemos tener presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en lenguas afines la *ceguera por falta de atención* (Simons & Levin 1997). Este concepto nos explicita la idea de que cuando dos objetos comparten rasgos similares, tendemos a unificarlos como iguales. Esta es la base de la no discriminación entre, por ejemplo, dos imágenes que solo se diferencian en un pequeño detalle. Estas dos imágenes, aunque diferentes por definición entre sí, se perciben como una misma imagen debido a esa ceguera. De la misma manera que la eliminación consciente de ruidos constantes, nos es mucho

más útil y productivo pensar que esas dos imágenes son exactamente iguales que el gasto en carga cognitiva que supondría diferenciarlas de manera automática. Como ya demostramos en otros trabajos (Chenoll et al. 2014; Chenoll 2013) la discreción de los diferentes fonemas es un trabajo difícil. Esta indiscriminación, como hemos visto, supone la base por la que los portugueses son capaces de entender de manera general un texto escrito y oral en español, pero no pasa lo mismo con los textos orales cuando son recibidos por los españoles. Para los hablantes de portugués hay una activación eficaz de la categorización auditiva debido a su sistema fonético. Esto es, los hablantes de portugués son capaces de eliminar la relación opositiva entre las realizaciones /b/ y /v/ y categorizarla como un archifonema, mientras que para un hablante de español no existe tal oposición en su sistema y la categorización de la /v/ se muestra más próxima a la /f/ que a la /b/. Prueba de ello es la similar facilidad con la que los españoles y portugueses leen y comprenden un texto escrito en la otra lengua lo que no sucede, en el caso de los españoles, con un texto oral portugués. En un contexto escrito, la ceguera al cambio actúa en ambos cerebros lingüísticos de manera similar.

Esta característica, igual de adaptativa que la anterior, es una herramienta facilitadora del proceso de percepción en hablantes de portugués, pero puede llegar a ser también un obstáculo para el aprendizaje. De la misma manera que no escuchamos otras conversaciones que no sean la nuestra, también podemos ignorar las diferencias si no estamos esperando que las haya, si no las conocemos. Por tanto, si ignoramos las diferencias, ambas imágenes lingüísticas nos parecerán idénticas, no habrá diferenciación y, consecuentemente, no habrá aprendizaje. Cabe señalar que este proceso solo será válido en estadios iniciales de la adquisición de la cadena fónica o escrita y que, en estadios posteriores esta diferenciación debería desaparecer ya que la hemos asimilado como predecible y, por tanto, ya no debe ser tenida en cuenta.

En este sentido, otra característica perceptiva de nuestro cerebro, ligada directamente a la ceguera por falta de atención es la capacidad innata de reconocer patrones. La predictibilidad nos permite ahorrar mucho tiempo y esfuerzo cognitivo en algo con un porcentaje tan alto de patrones constantes como es la lengua humana (Siegel 1992). El reconocimiento de patrones es lo que nos facilita la categorización de un símbolo, de personas, de objetos e incluso comportamientos. Si bien son el origen de los estereotipos y prejuicios, también lo son de la facilidad que tenemos en reconocer si un mueble es una silla o un taburete; si una persona nos quiere atacar o saludar; si vemos una flecha o un círculo o si una frase ha sido construida de manera correcta o no. Un ejemplo de este tipo de predictibilidad sucede cuando en un dictado para evaluar la capacidad de discriminación fonética en alumnos de nivel inicial se confundió en un alto porcentaje (58,3%) la palabra *suciedad* por *sociedad* en la frase *La suciedad de la ciudad es exageradamente pequeña*. Teniendo en cuenta que en palabras aisladas la discriminación entre /u/ y /o/ la media de acierto fue alrededor del 83%, podemos concluir que la percepción se ve influenciada por el contexto y su predictibilidad al tener asociada la palabra *ciudad* en él por lo que es esperable que una palabra como *sociedad* entre dentro de la probabilidad de aparición. Básicamente, el reconocimiento y producción de patrones lingüísticos expectables es uno de los elementos que funcionan para que la interlengua de un estudiante sea evaluada. Como decía Chomsky (1964) un sistema lingüístico tiene un número finito de términos discretos que conjugado con unas reglas (gramática periférica) crean unas frases infinitas. A pesar de que esas frases son prácticamente infinitas, en nuestra lengua nativa siempre somos capaces de reconocer que el patrón utilizado en una frase pertenece o no a un nuestro sistema lingüístico. De la misma manera, este reconocimiento de patrones suple, en muchas

ocasiones el ruido cognitivo que nos impide interpretar un texto escrito u oral. Por ejemplo, los hispanohablantes podremos reconocer cuál es la palabra que falta en la frase “A quien madruga (...) le ayuda”. En esta línea argumentativa, si en el momento de decir “dios” alguien tose a nuestro alrededor de manera que no podamos escuchar con claridad la palabra que falta, ¿por qué somos capaces de reconocerla? Se debe justamente a que podemos predecir lo que va a decir nuestro interlocutor ya que nuestra experiencia lingüística nos dice que esa es una de las posibilidades esperables en el sistema lingüístico del español. Desde el punto de vista de la percepción en hablantes cuyos patrones corresponden predominantemente al sistema lingüístico portugués, la lectura de un texto español supone un desafío a los patrones anteriormente definidos. De hecho, y como veremos más adelante, es fácil observar cómo los niveles de procesamiento de lectura son directamente proporcionales al nivel interlingüístico real del español que estos alumnos poseen. Esto es, cuanto mayor es el nivel del alumno, más fluido es su desempeño en la lectura. Aparte de la obviedad, debemos ser conscientes de que el reconocimiento de patrones (tanto escritos, como orales) es uno de los rasgos que más objetivamente y mejor identifican el nivel de desarrollo de la interlengua desde el punto de vista cognitivo. Desde este análisis, se puede medir cuál es la capacidad del alumno en reconocer la gramática periférica del español independientemente de los factores exteriores que puedan influir, por ejemplo, en un examen escrito u oral. Esto es, mediante la evaluación de los procesos cognitivos, podemos determinar con alguna precisión cuál es el nivel real de apropiación de la lengua de manera objetiva. Independientemente de si ha estudiado más o menos en un examen o si no es capaz de rescatar una determinada palabra o conjugación. No obstante, no queremos dejar de señalar que el nivel de léxico disponible, competencias de las diferentes destrezas, cultura e comprensión de códigos de conducta, entre otros, suponen rasgos factuales que indican de manera más numérica el nivel de la interlengua del alumno. No se trata de que una evaluación cuantitativa, sino cualitativa.

Debemos, pues, como docentes y como guías del aprendizaje alertar e instruir sobre estas herramientas cognitivas de percepción, detección y reconocimiento con el objetivo de transmitir a los alumnos la importancia de sus habilidades y debilidades al enfrentarse a una lengua afín como el español, potenciando el aprendizaje metacognitivo al menos en una primera fase de aprendizaje formal.

En definitiva, debemos tener en cuenta que escuchar y leer son procesos activos y constructivos muy ligados al contexto cognitivo del alumno ya que intuitivamente construimos la realidad lingüística según nuestras expectativas y no según lo que la realidad objetiva transmite. De la misma manera, tenemos que ser conscientes de que la ilusión de la percepción y de la producción puede ser un arma de doble filo ya que ayuda a la comprensión, pero puede debilitar la optimización en la adquisición. Finalmente, debemos saber aprovechar la ventaja de un alumno portugués con el español, sabiendo cómo funciona y creando estrategias que desarrollen al máximo su calidad de adquisición.

DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se diseñaron tres pruebas para demostrar las siguientes hipótesis extraídas de las anteriores consideraciones:

- a) La capacidad de predicción del patrón lingüístico es directamente proporcional al nivel de lengua del estudiante.
- b) Ser consciente del error aumenta significativamente la capacidad de detectarlo.
- c) Tener la capacidad de detectar el error aumenta el nivel de corrección y por

- consiguiente, el nivel de excelencia en la adquisición.
- d) Diseñar estrategias de detección de errores con el objetivo de evitarlos y aumentar la eficiencia y la competencia en los campos de la producción escrita y oral.
 - e) Ofrecer herramientas adecuadas a su lengua materna a los alumnos para crear consciencia sobre la ilusión de la percepción y, así, acelerar cualitativamente el proceso de adquisición de esa lengua.
 - f) Las estrategias de enseñanza, aprendizaje deben ser dirigidas teniendo en cuenta el contexto cognitivo (también lingüístico) del alumno.

Para demostrar las hipótesis planteadas, fueron diseñadas tres pruebas objetivas. La primera prueba pretendía analizar el componente de reconocimiento fonético en dos momentos de aprendizaje. La segunda prueba consistió en el análisis de errores en la lectura en voz alta de un texto escrito al final del semestre y cuyos resultados se compararon con el resultado de la prueba oral libre. La tercera y última prueba consistió en la detección y corrección de errores escritos comparándolos también al resultado holístico de la prueba oral en conversación.

Los términos de la comparación de los resultados de la prueba oral y de detección de errores fueron establecidos con la prueba oral final de la asignatura por considerar que esta prueba puede ser la más fiable al medir el verdadero nivel de interlengua del alumno ya que entran en juego la rapidez en la exposición, la adaptación a un contexto cambiante, la predictibilidad, así como la agilidad en la respuesta, entre otros y donde surgen los niveles prototípicos de adquisición idiosincrásico de la lengua. Con el fin de ser lo más objetivo posible, las diferentes pruebas orales a las que nos referimos fueron grabadas y evaluadas fuera del contexto del examen, teniendo en cuenta el léxico utilizado, la pronunciación, la naturalidad en la exposición, el manejo de los turnos de habla, el uso de estrategias de comunicación o la adecuación al contexto, entre otros, trasponiendo una evaluación cualitativa por una cuantitativa que la haga manejable en este estudio. Consideramos así, que se refleja el verdadero nivel cognitivo del alumno desde el punto de vista cuantitativo y por lo tanto puede ser comparado con los resultados obtenidos en estas pruebas.

Prueba fonética

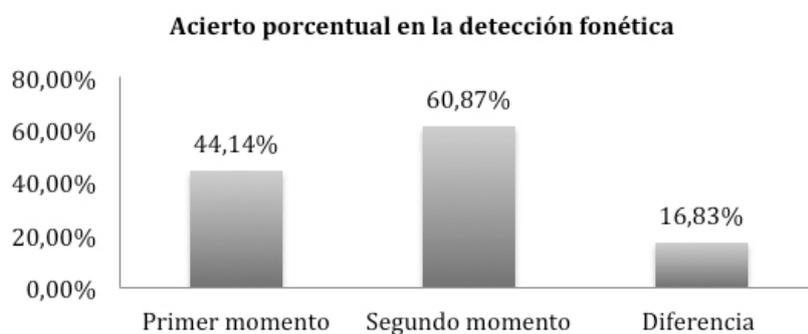
En esta prueba se pretendió demostrar cómo la discriminación fonética está directamente ligada con el desarrollo cognitivo de la interlengua del discente independientemente de los contenidos explícitos lingüísticos del currículum de la asignatura. Para ello se compararon los resultados en dos momentos diferentes de un curso. El primer momento se realizó a mitad de curso habiendo ya recibido explicaciones y trabajos, en una unidad específica, sobre las oposiciones fonéticas en español diseñada para hablantes de portugués. El segundo momento se realizó al final del semestre cuando los alumnos ya habían alcanzado un grado de exposición explícita y consciente mayor.

El grupo de control se estableció a través de una prueba de percepción *online* en la que se solo se tuvieron en cuenta los informantes portugueses y de edades comprendidas entre los 19 y los 24 con el objetivo de hacer comparables ambos grupos.

En ambos momentos, se mantuvieron las mismas palabras ya que se consideró que esto aumentaría el nivel de falseabilidad de la prueba al mantener la dificultad de las cadenas fónicas. Estas cadenas fónicas fueron inventadas para evitar la respuesta correcta por conocimiento previo del español y teniendo en cuenta algunas de las dificultades de los portugueses en la discriminación de los sonidos y las influencias de la predictibilidad en el sistema fonético de español septentrional. Algunos ejemplos fueron *expeciale*, *aseite*,

bifita, cache, paceno o carrón. En definitiva, se trata de demostrar cómo el nivel de discriminación fonética es directamente proporcional al nivel de la interlengua, independientemente del mayor o menor grado de conocimientos de los contenidos y destrezas trabajados a lo largo del tiempo en una lengua extranjera.

Como vemos en el *cuadro 1*, en el primer momento de intervención, se observó un índice de acierto del 44,14%, mientras que en el segundo el índice de acierto fue del 60,87% lo que supone una diferencia del 16,83% entre ambos momentos. Teniendo en cuenta que el perfil y el nivel general de la clase era comparable (el diferencial de las notas medias fue de apenas de un 3%), podemos asegurar que la diferencia de casi el 17% confirma la hipótesis de que, sin tener un trabajo dedicado específicamente a esta competencia entre ambos momentos, hay una clara relación entre la discriminación fonética y el aumento del nivel de interlengua del alumno.



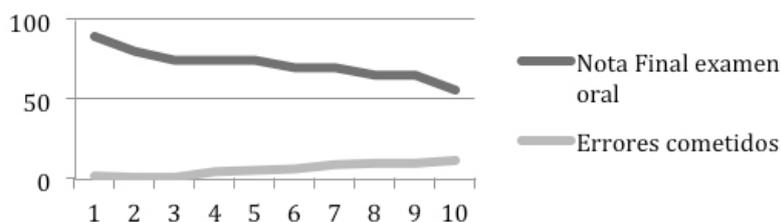
Cuadro 1 [Gráfico del autor]

Pruebas de lectura

Siguiendo la hipótesis del reconocimiento de patrones, se diseñó una prueba de lectura en la que se pretendía demostrar cómo el reconocimiento de patrones está directamente relacionado con el nivel de interlengua del alumno. En esta prueba se les daba un texto de alrededor de 150 palabras y se les daba la oportunidad de preparar el texto con anterioridad con el objetivo de poder leerlo antes y, así, eliminar errores que no dependan exclusivamente de la capacidad de predicción del texto. Obviamente, para la evaluación no se tuvieron en cuenta errores de pronunciación, sino los errores de reconocimiento de patrones ya que los primeros no forman parte de este estudio. En total, la media de errores por texto fue de 4,5 palabras por texto (2,87%). Algunos ejemplos de errores fueron (*deseño, prácticas, licencia, sempre, objetivo, ministro, emitiram, si arriesgan*) Palabras que claramente tienen una influencia de la lengua materna. Lo que confirma que, a pesar de que los informantes tuvieron tiempo para preparar el texto, la predictibilidad influenciada por la lengua materna tiene más poder que la propia lectura del texto. Este hecho resulta curioso ya que sería esperable que teniendo un texto escrito no se equivocaran al leer, no obstante la media de errores nos dice que no es exactamente así.

La comparación que más llama la atención es que podemos observar una relación directa entre el número de errores cometidos y la nota de la prueba oral de la asignatura como podemos observar en él.

Relación entre errores en la lectura y nota del examen oral.



Cuadro 2 [Gráfico del autor]

Por lo tanto, observamos otro nivel de evaluación cognitiva que podemos tener en consideración, ya que la relación es inequívoca.

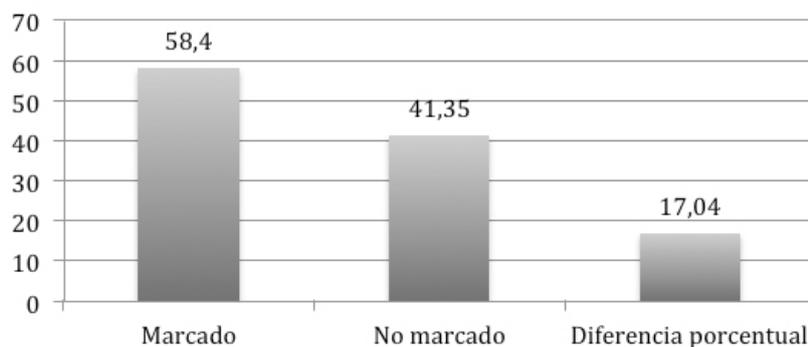
Prueba de detección de errores

La última prueba consistió en demostrar la hipótesis según la cual una metodología basada en el reconocimiento del error conduce a una mejora en el nivel de corrección del mismo.

Para ello se diseñó una prueba en la que se seleccionó de manera aleatoria dos grupos siendo uno de ellos el grupo de control.

La prueba consistió en seleccionar una batería de frases las cuales contenían algunos de los errores más comunes en hablantes de portugués. En la batería del grupo de seguimiento, los errores estaban marcados tipográficamente (en negrita) mientras que en la batería del grupo de control, no había ninguna indicación de ese error. Con el objetivo de delimitar el tipo de error se dividieron entre errores de origen léxico y errores de origen gramatical en ambos grupos.

Aciertos en la detección de errores

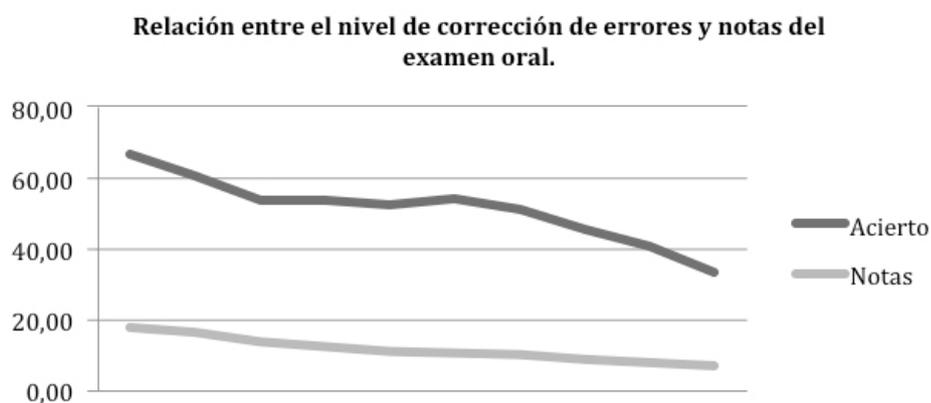


Cuadro 3 [Gráfico del autor]

El promedio del grupo de seguimiento (errores marcados) tuvo un índice de error medio del 58,40% mientras que el grupo de control fue del 41,35%. Por lo tanto hubo una diferencia del 17,05% (Cuadro 3). Como era de esperar el grupo con el error marcado supo corregir de manera más adecuada. Como es obvio, somos conscientes de que al no tener un marcador, las posibilidades de realizar la tarea correctamente disminuyen ya que entran en juego un corpus mayor de posibles errores, no obstante, también se tuvo en cuenta el tiempo que tardaron en realizar la batería de ejercicios y la diferencia entre ambos grupos fue irrelevante (2 segundos más de media tardó el grupo de control) lo que mitiga el hecho de estar marcado.

Por otra parte, de entre los informantes del grupo de control que acertaron la localización supieron corregir correctamente el error en un 77% de los casos por lo que se observa una mayor seguridad en quienes localizaron el error. Aunque ambos datos no son comparables, sí que resulta curioso observar la brecha entre los que son capaces de detectar el error y los que lo aciertan ya que eso nos confirma que el hecho de que saber detectar dónde está el error sin tener indicaciones de su ubicación, aumenta mucho las posibilidades de corregirlo correctamente.

Finalmente, y en la línea de lo que sucede con el resto de pruebas, también podemos observar una relación directa entre el nivel de corrección de errores y el nivel de interlengua de los alumnos teniendo como punto de comparación las notas finales del examen oral (cuadro 4).



Cuadro 4 [Gráfico del autor]

En definitiva, consideramos que podemos observar una relación directa entre el nivel de la interlengua del alumno y sus capacidades de reconocimiento lingüístico de la discriminación fonética, de la predictibilidad de la lectura y de la detección y corrección del error. Esto nos indica que existen alternativas serias que nos lleve a una evaluación cognitiva del nivel de interlengua de los alumnos que evitan algunos de los inconvenientes ocasionados por exámenes tradicionales. Además, nos sugiere nuevas formas de entender la nivelación de la lengua así como nuevas formas de trabajar el proceso de adquisición ofreciendo al alumno una visión más holística y personalizada del aprendizaje.

No obstante, para poder tener mayores seguridades tendremos que aumentar el número de corpus y de informantes para poder hacer una muestra realmente significativa y sacar conclusiones más certeras.

CONCLUSIONES

De manera general, podemos decir que se han confirmado las hipótesis con las que estábamos trabajando. Por un lado, hemos demostrado que cuanto mayor es el nivel de la interlengua del discente, mayor es el nivel de predicción de patrones de la lengua objeto.

Por otro lado, creemos demostrado también que la discriminación fonética viene dada por el nivel consciente de la interlengua y que supone una herramienta de medición del nivel de esta. De la misma manera, podemos decir sin lugar a dudas que la detección de errores supone un baremo válido y objetivo en lo que respecta a la medición de un nivel en tanto en cuanto se observa una conjunción entre ambos varemos.

En definitiva, creemos probado que cuando el error es señalado el porcentaje de acierto aumenta considerablemente. Lo que podemos trasladar a que si señalizamos el error en los materiales diseñados para hablantes de una lengua específica, podremos op-

timizar el aprendizaje formal, verdadero objetivo de este tipo de aprendizaje en una sociedad envuelta en el aprendizaje informal a través de internet.

Por otra parte, observando la prueba de detección del errores, podemos afirmar que esta tiene un componente de ceguera por falta de atención muy alto incluso en alumnos excelentes. Teniendo en cuenta este hecho, y siendo conscientes de que tener un porcentaje elevado de ceguera no significa directamente que el alumno no conozca el error, sí que deja en evidencia que no lo ha adquirido en el sentido total de la palabra, aunque guarde una estrecha relación y sea directamente proporcional al nivel de este.

Por estos motivos, creemos que tenemos que entrenar al alumno en la detección del error con el objetivo de que él mismo lo busque en sus producciones y, posteriormente, sea capaz de corregirlo pasando de un estadio de detección, continuando en la corrección y posteriormente a la ceguera propia de la adquisición ya que dejará de ser pertinente.

Finalmente, tenemos que aclarar que la señalización y detección de errores solo puede ser considerada una herramienta instrumental válida para la adquisición y perfeccionamiento de la interlengua del alumno y no una metodología en sí de adquisición ya que nos parece correcto considerarla como una herramienta válida en estadios iniciales de aprendizaje.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P.L. & Luckmann, T., 2011. *The Social construction of reality*. London.
- Buchan, J.N. & Munhall, K.G., 2011. *The influence of selective attention to auditory and visual speech on the integration of audiovisual speech information*. *Perception*, 40(10), pp.1164–1182. Disponible en: <http://pec.sagepub.com/lookup/doi/10.1068/p6939>.
- Chenoll, A., 2013. *El Desarrollo de la competencia oral en internet: procesos, recursos y aplicaciones en el aula*. V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, pp.202–215. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>.
- Chenoll, A. et al., 2014. *Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments*. , pp.100–120.
- Chomsky, N., 1964. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Lieberman, A.M. & Mattingly, I.G., 1985. *The motor theory of speech perception revised*. *Cognition*, 21(1), pp.1–36. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900216>.
- Merleau-Ponty, M., 1945. *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini. Barcelona.
- Pollack, I., 1957. Cocktail Party Effect. *The Journal of the acoustical society of America*, 29(11), p.1262. Disponible en: <http://scitation.aip.org/content/asa/journal/jasa/29/11/10.1121/1.1919140>.
- Siegel, L.S., 1992. *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), pp.618–629. Disponible en: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221949202501001>.
- Simons, D.J. & Chabris, C.F., 1999. *Gorillas in our midst: Sustained inattentive blindness for dynamic events*. *Perception*, 28(9), pp.1059–1074. Disponible en: <http://www.chabris.com/Simons1999.pdf>.
- Simons, D.J. & Levin, D.T., 1997. *Change blindness*. *Trends in cognitive sciences*, 1(7), pp.261–267.

A Língua pela Literatura e a Expressão da Cultura

Maria de Lurdes Correia Fernandes
Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Cada vez que leemos un libro, el libro ha cambiado, la connotación de las palabras es otra. Además, los libros están cargados de pasado (...). Si leemos un libro antiguo es como si leyéramos todo el tiempo que ha transcurrido desde el día en que fue escrito y nosotros. Por eso conviene mantener el culto del libro. El libro puede estar lleno de erratas, podemos no estar de acuerdo con las opiniones del autor, pero todavía conserva algo sagrado, divino, no con respeto supersticioso, pero sí con el deseo de encontrar felicidad, de encontrar sabiduría.

Jorge Luís Borges, *El libro*.

1. Na longa tradição europeia de cultura do escrito (e conseqüente memória colectiva que ela foi fixando) há, como afirmou há alguns anos Roger Chartier (2001: 84), “um *continuum* desde a prática da escrita ordinária até à prática da escrita literária”. Nesse *continuum* não raras vezes (ontem como hoje) se fazem sentir formas diversas de condicionantes, não só externas, como também pela via do auto-controlo, fruto das íntimas relações dos textos com os seus contextos vários que influenciam os seus propósitos, a formulação e expressão das ideias, assim como, obviamente também, as suas leituras e interpretações. E mesmo quando nos situamos fundamentalmente no campo da cultura escrita, não podemos ignorar as suas fortes relações com o mundo da oralidade e da cultura que ela também constrói. Este facto é ainda mais significativo quando nos reportamos a épocas passadas: porque nem em todos os tempos se leu como lemos hoje, como ato fundamentalmente individual e privado, exceto, claro, em espaços de leitura colectiva ou comunitária ou na sala de aula. Excluindo aqui os ambientes monásticos e conventuais, pela sua especificidade, e a *lectio* ligada ao ensino, a leitura em voz alta de variados tipos de textos, fossem eles literários ou não – inclusive textos particulares como eram as cartas de ausente e muitos outros documentos –, incluía uma “mediação” de leitores que emprestavam o seu saber ler e a sua voz para que outros, não leitores, acedessem não só ao texto escrito, mas também ao mundo que ele transportava ou construía, fosse qual fosse o género literário escolhido. Havia por isso uma vasta apropriação do texto – incluindo o literário – facultada (e “enformada”) pela leitura em voz alta, que o difundia também por grupos sociais e culturais não familiarizados com a prática da leitura directa ou pessoal. Essa apropriação era, simultaneamente, uma forma de aprendizagem e de partilha, assim como um modo de conhecimento que, dentro ou fora dos espaços de ensino, se reproduzia e se transmitia de geração em geração. Desse modo se “liam” (com os ouvidos) muitos textos literários que a treinada memória reproduzia também oralmente – com variantes, é certo, e com criatividade – levando-os a muitos setores sociais que lhes não acediam diretamente pelo registo escrito, como diversos estudos o têm mostrado exemplarmente nas últimas décadas, sobretudo para a Época Moderna (veja-se, por exemplo, Margit Frenk: 1982 e Gómez: 1997).

Se restringirmos esta prática, no plano acadêmico e escolar, ao ensino da língua e da literatura – se se preferir, ao campo da didática em termos acadêmicos – sabemos como ela representa exemplarmente a relação intrínseca entre o oral e o escrito, ou o escrito mediado pela figura do professor enquanto agente capaz de “decifrar” os sentidos do texto escrito e de os expor, seja pela concetualização e explicação das formalidades do discurso ou das regras da língua, seja pela análise ou interpretação dos seus conteúdos. E não é tarefa simples ou que possa ser olhada como desprovida de conhecimentos técnicos ou, mesmo, «científicos», ancorados em metodologias próprias de saberes que lidam com a multiplicidade das vivências e práticas humanas. É tarefa exigente, para se conseguir que à qualidade do ensino corresponda a qualidade da aprendizagem – começando pela aprendizagem (que inclui a real percepção) da complexidade da própria língua, pelos seus usos e pelas suas potencialidades – que os textos, em particular os literários, propiciam no plano superior da sua expressão.

2. O título que organiza esta conferência tem um postulado que serve de ponto de partida para as questões que aqui pretendo abordar: o de que o triângulo constituído pela língua, pela literatura e pela cultura é a base constituinte da nossa identidade cultural formada ao longo de séculos, ou seja, a plataforma que subjaz à especificidade e à multiplicidade das expressões estéticas e artísticas – entendidas no seu amplo sentido – que moldam e diferenciam essa “identidade” no plano internacional, seja no passado, seja no presente, seja, seguramente – ainda que em novos moldes –, no futuro.

Sendo este auditório constituído maioritariamente por professores (ou «candidatos» a professores) de língua espanhola, alguns também de literatura, a valorização que o título traduz, por um lado, deste triângulo e, por outro, do lugar específico e necessariamente central da literatura não é isenta de sentido ou de propósito de reflexão conjunta – enquadrada, aliás, em preocupações que, em particular na última década, têm manifestado diversas autoridades ou personalidades bem conhecidas do mundo da crítica e teoria literária (com realce especial para Calvino 1990, Said 2004, Todorov 2006; Compagnon 2007; Andersen 2009; Silva 2010;). E esse lugar específico da literatura – na sua interrelação com a língua e com a cultura – corresponde também a rico património que nem sempre é suficientemente reconhecido (ou, em alguns casos, conhecido), porque, como diria o poeta espanhol Antonio Machado, se despreza tudo quanto se ignora...

Curiosamente, assiste-se nos últimos anos a uma relativa vulgarização do conceito de “património cultural”, que o termo inglês expressa como *Cultural Heritage* e as transliterações ibéricas traduzem, adequadamente enquanto conceito, como *Herencia/Herança Cultural*. No entanto, estranhamente (ou não), este conceito omite ou desvaloriza com frequência o lugar de honra que a língua, a literatura e a cultura escrita sempre tiveram – e têm, normalmente com primazia – na construção e na afirmação desse mesmo património. E mesmo quando se reconhece (ou só se “tolera”) o seu estatuto de património, há com frequência uma forte tentação de “museificar” (Silva 2010: 13) a literatura através da sua “compilação” – que em certa medida constitui também um “acantonamento” – em bibliotecas históricas transformadas em imensas colecções de livros cuja leitura se desdenha, quando não se dificulta. E se cada vez mais se afirmam as potencialidades dos espaços e dos recursos digitais, afirmando o seu carácter inquestionavelmente mais “moderno” e “global”, tal afirmação não tem sido acompanhada da necessária diferenciação qualitativa que identifique com rigor analítico os distintos tipos de textos e o seu lugar no conjunto do património cultural de que fazem parte. Além disso, todos sabemos que não se pode resumir o conceito de *património cultural* à simples expressão

ou legado de algumas “artes” com forte impacto visual imediato, seja pela via da sua produção e divulgação, seja pela da sua musealização, seja mesmo por via da sua inclusão em roteiros turísticos. Esta frequente simplificação do conceito e dos seus usos só poderá conduzir ao seu empobrecimento e ao parcial esgotamento que com frequência se associa ao “já visto”.

E se hoje esse vasto conceito de “património cultural” assume uma relevância significativa no domínio das Humanidades, importa lembrar, ou relembrar, o quanto o campo específico do binómio língua e literatura é componente basilar e, logo, essencial desse domínio e de todo o património cultural – porque ele assenta no que está na base da criação humana: a íntima relação entre o pensamento e a palavra, entre a sensibilidade e a sua expressão verbal fixada pelo registo escrito, entre a inteligência, a consciência e a capacidade criativa do discurso muito para além da simples finalidade de comunicação das vontades ou das necessidades imediatas. E lembrar também que a literatura (ou seja, a língua na sua complexa plasticidade e composição estética) emerge de num conjunto de referentes profundamente humanos: ideias, sentimentos, valores, gostos, memórias, sofrimentos, ambições, sonhos – que, por sua vez, ela também cria e recria através da fala ou da escrita e que, pela vivência humana, se transformam em *Cultura*. Apesar da evidência, muitas vezes se esquece que as ideias se transmitem através das palavras que lhe dão forma, seja por via oral (ou pela sua expressão gestual), seja pela sofisticação da escrita. E desse modo também criam novas ideias e emoções, não menores que as de uma bela obra de arte ou outros modos de experiência visual que suscita “mudanças” na vida e experiências individuais que a cada dia facultam novas vivências intelectuais, conhecimento e mudança de “pré-conceitos”, certezas ou ideias feitas.

Mostrar como ela traz para a cena do texto escrito, através dos distintos géneros, toda a diversidade da vida humana, incluindo nela tanto as suas grandezas quanto as suas misérias, é tarefa que compete, em primeiro lugar, aos professores, nomeadamente, aos de língua. Porque, nessa diversidade criativa, sobretudo se ancorada no domínio exímio das normas discursivas e das técnicas retóricas, nos conceitos e seus sentidos, ela cria cultura, porque cria modos de ser e estar, gostos e ideias aliados à sua expressão cuidada, modos de ver e compreender o mundo que, pela sua própria natureza, são diferenciados e múltiplos e, por isso, necessariamente enriquecedores, mesmo se escapam a todas as contabilidades ou prioridades de ordem tecnológica, económica ou financeira. Isso não significa, obviamente, que lhe falte rigor, que lhe falte domínio técnico, que lhe falte *scientia*. Muito pelo contrário. Porque ela pode e sabe – e por isso deve sempre – trabalhar de modo exemplar e cristalino a relação entre o pensamento e a palavra, entre as emoções e a sua expressão estética, entre a memória e a inteligência, entre a experiência e a especulação fantasiosa e criativa (que são realidades, ainda que não se possam contabilizar). Por isso cabe a quem estuda e transmite criticamente esta “arte”, ou os “artifícios” de que se servem os autores no tecer da língua, fazê-lo com o rigor analítico e metodológico que evite a superficialidade de cariz exclusivamente subjectivo da análise, que, pelo contrário, evidencie a relação do texto com os seus contextos (não só o da produção, mas também os das leituras, que podem ser os do nosso tempo), assim como com os referentes literários e culturais que fazem parte da sua própria génese e, logo, da sua complexidade intrínseca e culturalmente marcada. Porque nem sempre se tem presente que a linguagem humana (a da palavra ou a do gesto que a substitui) é, ainda hoje, a primeira manifestação da inteligência e da criatividade humanas, elevadas a um estatuto ou patamar especial pela literatura, não menos que através de outras artes que se assumem como outras linguagens que expressam igualmente essa inteligência e essa criatividade.

Neste enquadramento, os profissionais que estudam o intrincado triângulo língua, literatura e cultura (maternas ou segundas, mas sempre ligadas entre si, umas e outras, pelos vértices e lados do mesmo triângulo) têm o poder e a capacidade de afirmar ou evidenciar a real importância que ele tem para a compreensão do nosso presente e do património que o caracteriza. Porque conhecendo o funcionamento orgânico da língua (tanto em termos linguísticos como contextuais de sentido), e dispondo de meios ou recursos para identificar a complexidade de cada componente desse triângulo e a que resulta das suas interrelações, terão condições para demonstrar, sem reduzir ou limitar, todas as suas potencialidades, a sua originalidade e identidade, a força que o faz resistir à erosão do tempo ou das modas que este cria. Consequentemente, disporão dos instrumentos para evidenciar o seu importante papel na construção do nosso futuro: um futuro em que as pessoas, na sua diversidade que entrelaça, num plano elevado, o pensamento, a memória, as emoções e a própria imaginação, ocupem um lugar que não seja, por um lado, o da sujeição a simplificações ou empobrecimentos que resultam do recurso a formatos ou padronizações simplificadas da língua (e muito menos de qualquer língua franca) e, por outro, o de dependência anímica em relação a múltiplos estímulos por vezes motivados por outros interesses (tecnológicos, financeiros ou outros) que, apesar dos seus méritos, estão muito para além das verdadeiras necessidades de crescimento interior e de realização humana e social.

Neste sentido, os professores, investigadores, conhecedores desta “ciência” – tomada aqui não só no sentido etimológico de *scientia*, mas também enquanto método e modo como se elabora e se transmite o saber (porque todas as ciências são humanas) – possuem as ferramentas necessárias à afirmação ou reconhecimento do lugar que aquele triângulo ocupa nas distintas realizações quotidianas, na memória (ou memórias) colectiva(s), no conhecimento ou apreensão da vida humana e social, assim como do papel que tem na construção de novos referentes para o futuro de todos os jovens cuja formação lhes passa pelas mãos. Consequentemente, toca-lhes a responsabilidade de tornar vivos os legados textuais e literários através do seu estudo, da compreensão da relação, por um lado, dos textos com os seus contextos e, por outro, dos textos com as elaboradas expressões de ideias, sentimentos, emoções que fazem parte da maior riqueza desse viver humano e social que atravessa todos os tempos.

3. E se não podemos (e, obviamente, não devemos nem queremos) questionar a valorização da cultura contemporânea entendida como capacidade de criar de novo, de romper com tradições, de *re-criar*, de pensar novas ideias ou novos modos de as apresentar (mesmo que inventando outra vez o que já foi inventado, dando-lhe nova roupagem que o ilude), não é menos premente – pela solidez que imprime ao contemporâneo e lhe sustenta as raízes – o conhecimento, a preservação, a divulgação de um riquíssimo legado cultural, como é o literário, que é parte indissociável da nossa “civilização”, da nossa “identidade”, da nossa “contemporaneidade”. Porque esse legado resulta de uma construção que resistiu à voracidade do tempo e venceu, muitas vezes, momentos escuros da história europeia e universal. Aliás, sem essa dupla dimensão da construção da contemporaneidade, estamos a afirmar, para o nosso futuro, a total inutilidade e irrelevância do presente e do que somos. Já o percebeu e notou, há mais de três séculos e meio, um autor português que, no seu tempo, foi um convicto defensor da importância dos então autores “modernos”: D. Francisco Manuel de Melo (1608-1666). Fê-lo num dos seus *Apólogos Dialogais* – com o sugestivo título de *Hospital das Letras* (1657) –, numa afirmação colocada na voz de Quevedo, personagem dialogante da obra, segundo o qual “os antigos também foram modernos e nós também havemos de ser alguma hora antigos” (Melo 1970: 23).

É, aliás, sabido que a criatividade é tanto mais inovadora quanto souber explorar – por inspiração, não por imitação – grandes criações de figuras maiores de outros tempos (que, como *clássicos*, continuam presentes) e que por múltiplas vias nos fizeram o que - e como - somos. Como afirmou Jorge Luís Borges no texto já citado em epígrafe, “Si leemos un libro antiguo es como si leyéramos todo el tiempo que ha transcurrido desde el día en que fue escrito y nosotros” (Borges 1998). E também como há mais de meio século afirmou o escritor português Almada Negreiros num texto que apreende admiravelmente o carácter circular da modernidade: “Nós não somos do século de inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do tempo de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas” (Negreiros 1971: 151).

Como atrás se disse, a complexidade da língua é também a sofisticação do pensamento e das suas expressões, que a literatura eleva à máxima potência. E por isso também lhe alarga os horizontes. Bem o formularam, por um lado, o linguista Tzvetan Todorov (2006: 16) ao afirmar que “la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d’autres manières de la concevoir et de l’organiser...” e, por outro, Antoine Compagnon (2007: 34, 38) ao lembrar que “la littérature répond à un projet de connaissance de l’homme e du monde”, ela “plaît et instruit” – tanto hoje como no tempo de Horácio. E ainda que hoje, muito mais do que no passado, a tradução (se é de qualidade e não simples transliteração) contribua decisivamente para que a literatura não tenha fronteiras e que o acesso livre digital possa massificar o acesso a vastos e diversificados tipos de textos e de obras literárias, tais possibilidades e condições não retiram identidade cultural aos textos, porque lhes não destroem os referentes teóricos e estéticos, os conceitos para que remetem, as marcas linguísticas e culturais que “enformam” as palavras, as influências literárias e as expressões próprias da língua original.

Concomitantemente, a apropriação “competente” da língua (materna ou não materna) só é eficaz em termos qualitativos através do recurso a textos ricos em conteúdo e expressividade, como são os textos literários, sobretudo se devidamente contextualizados, para conseguir transmitir (quando não *criar* ou provocar) tanto o rigor dos conceitos e das formas, quanto a diversidade do pensamento e das ideias, a revelação multiforme da inteligência e da sensibilidade, o conhecimento da dimensão humana da sociedade e do mundo, a formulação de juízos críticos, a apreensão das suas múltiplas facetas, dos seus referentes culturais, dos muitos sentidos que as palavras podem conter: porque elas se repetem mas também se transformam e se rejuvenescem a cada nova contextualização. Não por acaso, ao longo dos tempos, a literatura (em particular, mas não só, a Poesia), caminhou de mãos dadas com a Filosofia.

Ou seja, no nosso vasto património literário e textual também radica a nossa riqueza identitária – o que hoje somos –, o registo da nossa forma de ser e estar, os elementos materiais e “imateriais” que fomos criando a par da consolidação da língua materna e de línguas não maternas, assim como das marcas culturais que as diferenciam de outras línguas, na sua estreita relação com as respectivas culturas e com os territórios que, em conjuntos com estes factores, ditaram a sua diferenciação construída ao longo de séculos, numa permanente criação e recriação que sulcaram a diversidade do presente e se prolongarão, pelo menos, no futuro próximo, apesar de todas as estratégias de homogeneização necessariamente empobrecedora, *inclusive*, do ponto de vista cultural.

Como bem notou Italo Calvino na apresentação do seu interessantíssimo livro *Seis propostas para o próximo Milénio* (Calvino 1990: 11, 19-20), “Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” e que “no universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a

explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar a nossa imagem do mundo”.

Esta realidade, que alguns críticos de outras áreas se recusam a aceitar como tal porque não é, alegadamente, “científica”, contém no entanto uma força que resulta da própria vitalidade que une língua, literatura e cultura. Como também afirmou o mesmo autor, “Há invenções literárias que se impõem à memória mais pela sugestão verbal que pelas palavras” (Calvino 1990: 30). Exemplificou, aliás, com a referência à célebre cena em que Don Quixote crava a sua lança numa pá do moinho de vento. Lembremos aqui os termos exatos e célebres do excerto, agudo como tantos outros, do cap. VIII de *Don Quijote de la Mancha*: “...y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento com tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al Caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo” (Cervantes Saavedra 1998: 96). Frase lapidar e concisa, mas com a qual se pode dizer que o autor, com um mínimo de recursos estilísticos, criou uma das “passagens mais célebres da literatura de todos os tempos” (Calvino 1990: 30).

Este texto mostra de modo exemplar como a literatura tem inequivocamente um poder – que é um saber: o de trabalhar a língua para formular a “expressão necessária, única, densa, concisa, memorável” (Calvino 1990: 61). Aliás, os autores do *Siglo de Oro* espanhol e ibérico confirmam-no de múltiplos maneiras. E é nesta capacidade que reside a sua força, não mensurável, a sua superioridade no uso da língua e na criação de imagens que se cravam e espalham na memória dos tempos que lhe sucedem – e nas imagens de outras artes que nela se inspiram. Uma força que no passado (ignoremos momentaneamente o presente) assustou alguns poderes, que se socorreram da censura, umas vezes direta, outras (bem mais problemáticas) indireta, para o controlar ou o diminuir. Em vão.

E se é verdade – e importante afirmá-lo – que a língua é um sistema gramatical com regras próprias que a estruturam, ela é também – ou antes de mais – a relação dessa forma com os conteúdos, com as ideias que lhe subjazem, com todo o universo humano, social, histórico e material que o envolve. Ou seja – não é demais repeti-lo – é muito mais do que um veículo humano de comunicação. Os textos literários são os únicos que trabalham a língua como objeto ou recurso artístico que não necessita de recorrer a suportes ou tecnologias complexas, seja para expressar concetualizações do pensamento – aspeto que comungam com a Filosofia –, seja para formular, nos seus distintos e complementares géneros, as múltiplas facetas do viver humano, do mais sublime ao mais elementar, de acordo com ideias e contextos que, não sendo os nossos, com os nossos comungam a experiência e as vivências humanas. Porque, como afirmou há poucos anos a filósofa Bárbara Cassin... une langue n’est pas simplement un moyen de communiquer: elle est aussi une culture, un monde de frases, de rythmes qui diffèrent (...) elle dessine un monde” (Cassin 2012: 34-35).

4. Importa ainda ter presente como a literatura (num vasto sentido que vai além da expressão poética) é capaz, ela própria, de criar realidades e exemplos, mesmo quando são totalmente fantasiosos. Por vezes precisamente por isso. Veja-se o impacto que tiveram (e mantêm, nos que releem os clássicos) diversas figuras literárias que vivem ainda hoje como referência ou símbolos de diversas facetas da vida humana. Refiro aqui apenas algumas do chamado “Século de Ouro” espanhol e ibérico, algumas das quais eram laterais na história original que se contava: é o caso da alcoviteira Celestina na obra que começou por ser *Comedia de Calisto e Melibea*; ou o do pícaro que por antonomásia remonta ao pobre Lazarillo de Tormes; ou de D. Juan, um mito que se fez personagem em *El Burlador de Sevilla y convidado de piedra* e logo saltou para os palcos internacionais como o exem-

plo do sedutor impiedoso; ou, na literatura portuguesa, o Velho do Restelo imortalizado nos *Lusíadas* e logo assumido no mundo luso como símbolo da recusa da modernidade; ou de tantos outros que criaram representações humanas apropriadas pelos tempos subsequentes, em diferentes países e culturas, sem as quais as nossas línguas (portuguesa e espanhola), por lhe faltarem os exemplos que ela criou e consagrou, seriam muito mais pobres.

O modo como os vários autores trabalharam estes exemplos de vida humana inseridos em contextos de época, permitindo e até suscitando a sua apropriação por outras épocas e outros contextos culturais, resulta, essencialmente, da capacidade de exploração das virtualidades da língua, não tanto como uma sucessão de formalismos ou de regras condicionadoras da liberdade criativa, mas como expressão aguda, subtil ou intensa de realidades imaginadas, apreendidas ou mesmo vistas, de sentimentos com múltiplas motivações, próprias da mais diversificadas realidades humanas (como são a fome ou a morte ou qualquer sofrimento, ou o amor e todas as emoções). Em todos os tempos os bons autores trouxeram e trazem para o campo ficcional toda a complexidade do real, seja ele do corpo ou do espírito. Sim, porque a imaginação, a emoção, os sentimentos não se medem nem se matematizam, mas existem, como é reconhecido até por cientistas que estudam as partículas elementares ou o funcionamento do cérebro.

Deste modo, tal como a Física, a Matemática, a Biologia descrevem ou interpretam com linguagens próprias o mundo que nos rodeia, também a Literatura, enquanto expressão do pensamento, da imaginação, das emoções, dos medos ou dos anseios (ou seja, do nosso mundo interior), assim como da cultura (ou das culturas) que o enforma(m), trabalha e tece a língua (que também não se mede, mas existe) por via de diversas linguagens específicas traduzidas nos seus distintos géneros: o poema, o romance, o teatro, a novela, o conto, a biografia, a autobiografia, o ensaio, a crónica, o relato histórico... Para a compreensão plena de cada um desses géneros há *técnicas* (que, cada uma a seu modo, a linguística, a crítica e a história literária explicitam); há conhecimentos específicos que foram sendo elaborados historicamente, como bem o têm mostrado os trabalhos de Rogelio Ponce de León; há metodologias de análise e teorias próprias que, na realidade, são modos de conhecimento desta “ferramenta” estritamente humana. Por isso, como atrás se disse e nunca é demais repetir, tais técnicas e metodologias não podem, por um lado, dispensar o rigor da análise e, por outro, permitir interpretações simplistas ou fantasiosas que lhes retirem *scientia* ou saber com rigor e respeito pelos sentidos e significados dos textos. Porque estão em causa mundos complexos que se alimentam, em simultâneo, do viver pessoal (biológico e mental ou espiritual), físico e social que têm no *conhecimento* o suporte do futuro que se pretende construir.

5. Por sua vez, o campo da cultura (enquadrada no triângulo aqui enunciado que a limita ao mundo dos textos) é um domínio de análise e de conhecimento de tanta *utilidade* como outros domínios do saber, como a matemática ou a biologia. Não propriamente para efeitos de criação de valor acrescentado no sentido estritamente económico do termo (embora também o tenha, por via da publicação dos textos, dos seus estudos e da tradução, ou do imenso e vastíssimo trabalho de criação de conteúdos transformáveis em “produtos” de consumo). Mas utilidade para o conhecimento e usos do viver humano que ela partilha com muitas áreas que fazem das suas técnicas necessidades sociais (do desporto ao turismo, da viagem à “saúde e bem estar”, a que a leitura também dá resposta). Porque a cultura que a literatura também molda não é apenas o produto do pensamento ou da sensibilidade dos vários autores e do tempo em que eles escrevem; ela é também, pelas

práticas variadas da leitura dos melhores autores ou dos melhores textos, pela compreensão dos seus sentidos (pretendidos ou não), uma realização repetida, uma actualização constante, uma recriação permanente, uma expressão do pensamento ou dos pensamentos dos que deles disfrutam com gosto e que com eles aprendem. E a literatura propicia experiências e visões do mundo facultadas pelas palavras trabalhadas e enriquecidas com a formulação de conceitos, com a criação de imagens, com a sugestão de emoções, com a invenção de outras realidades que as fazem viver de novo, no contexto de uma nova rede de relações que lhes conferem nova identidade. Ou seja, a literatura também ensina e educa, através do reviver das realidades (ficcionalis ou não) que as palavras criaram. Deste modo, cria, alimenta e enriquece a cultura que, em simultâneo, se apoia na memória e se recria em permanência. Neste tempo que perdeu já muitas memórias que a cultura da memória transmitia e em que se usam com frequência palavras desvirtuadas dos conceitos que lhes deram e dão sentidos precisos, urge mostrar como cultura que radica nas expressões mais elaboradas da linguagem – seja na poesia, no teatro, no romance, no ensaio, na novela, na história... – dá especial resposta às exigências intelectuais, às vivências pessoais e a esperanças humanas, porque é a cultura que diferencia a nossa sociabilidade em relação não só a outras sociabilidades, mas sobretudo em relação aos vários mundos dos animais que, tal como os humanos, têm necessidades e se organizam para lhes dar resposta ao longo do – e dos – anos. Retomando Barbara Cassin, “Il faut comprendre qu’une langue, ce son des auteurs et des oeuvres. La culture est ce qui définit une langue” (Cassin 2012: 40).

Por tudo isto, estimular a leitura e a compreensão de textos, especialmente literários, de todos os tempos para o aprofundamento ou desenvolvimento da aprendizagem e uso da língua (materna ou não materna, enquanto recurso e arte que permanentemente se actualiza) é contribuir para o enriquecimento da capacidade de pensar e de imaginar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano e social. Porque por esses textos se transmitem - e com as suas leituras (individuais ou colectivas) se produzem - conhecimentos e experiências que uma só pessoa nunca será capaz de experimentar, mas que deste modo pode conhecer. Como bem o reconheceu há uma década Tzvetan Todorov revendo muitas das suas posições críticas anteriores: “Plus dense, plus éloquent que la vie quotidienne, mais non radicalement différente, la littérature élargit notre universe, nous incite à imaginer d’autres manières de la concevoir et de l’organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains...” (Todorov, 2006: 15-16).

A valorização da ligação íntima entre a língua e a literatura que a enriquece vem realçar a necessidade de passar pelo crivo da crítica a concepção radicalmente empobrecedora de uma língua pensada como um instrumento que, mercê de recursos tecnológicos, poderia permitir, à maneira do *Google translator*, realizar a correspondência perfeita de cada palavra em cada língua com uma outra palavra em qualquer outra língua, produzindo sentido sem a (para muitos obsoleta) necessidade da *poiesis*, quando é esta que faz da língua expressão de muito mais do que sequências ou correspondências de palavras; ou a crença ingénua de que uma língua franca é capaz de expressar, em toda a sua complexidade, as subtilidades de uma língua materna – melhor, do pensamento expresso por uma língua materna – ou, mesmo, da produção científica e cultural, como se o que se diz, como se diz, quem lê e como lê não fossem, em si mesmo, elementos relevantes da comunicação humana e da compreensão dos sentidos, dos conceitos e do pensamento que ela envolve; ou como se os textos literários não fossem recheados de significados e valores “antropológicos, éticos, sociais e políticos” que “os leitores actualizam diversa e variavelmente ao longo da história da recepção dos textos, em função da sua própria his-

toricidade de leitores e intérpretes” (Silva 2010: 37). Ou seja: como se as leituras dos textos não fossem, elas próprias, práticas culturais que, por isso, lhes conferem distintos sentidos ou significados.

6. Pelas razões expostas, só a integração, ou a profunda interligação, dos estudos sobre a língua, a literatura e a cultura – com abertura a outras áreas, como a Filosofia –, vencidos os preconceitos e os complexos de cientificidade imposta por outros saberes ou a outras linguagens, permitirá abordagens modernas, multidisciplinares e enriquecedoras dos diversos prismas de análise deste triângulo “humanístico”. Essa interligação criará uma riqueza e uma especificidade não só útil, como necessária, para devolver aos textos o lugar de relevo que de facto têm na compreensão e interpretação da vida e da sociedade humanas. Porque é nessa interligação que se afirma a força da língua e da cultura que ela exprime, a criação de uma visão do mundo em que a cada pessoa se reconheça o seu próprio – e relativo – valor, a profunda relação do individual com o colectivo e com a própria natureza em que se insere.

Não é demais lembrar que a apropriação crítica dos textos literários – mesmo quando apenas se pretendem ensinar aspetos básicos do funcionamento da língua – permite uma apropriação indirecta, em simultâneo, das técnicas que subjazem a esse funcionamento (normalmente, bem dominada pelos bons autores) e da complexidade do pensamento, da expressão da inteligência e das emoções, do conhecimento do mundo e da vida humana, dos referentes culturais, dos juízos críticos, da criação de novos sentidos... Porque as palavras, ainda que se repitam ao longo dos séculos, também se vão transformando, rejuvenescendo ou evoluindo nos seus sentidos. Como dizia Almada Negreiros (1971: 149), “As palavras têm moda. Quando acaba a moda para umas começa a moda para as outras. As que se vão embora voltam depois. Voltam sempre, e mudadas de cada vez. De cada vez mais viajadas. Depois dizem-nos adeus e ainda voltam depois de nos terem dito adeus...”.

Como também afirmou Birgit Neumann (2011: 335), há uma forte relação entre o que “desaparece” (ou se pensa que desaparece”), o que “permanece” e o que “re-emerge”. Do seu ponto de vista, a literatura representa um modo de expressão da apropriação cultural da realidade que tem à sua disposição técnicas específicas de exploração que são definidas como ficcionais e que são historicamente variáveis. Deste modo, a literatura é um meio formativo na memória cultural que, simultaneamente, constrói e observa essa memória.

Consequentemente, os textos literários são, também pelos seus sentidos culturais, auxiliares preciosos da didáctica da língua. Porque, como atrás afirmei e não é demais repetir, a língua é, pela moldagem criativa dos textos literários assente na cultura que ajudou a construir, um património cultural tão ou mais importante que outras expressões do pensamento, da criação e da ação humanas, como a pintura, a escultura, a arquitetura, o cinema, as várias artes – ou artificios – que são formas diferenciadas de criação e expressão da mesma cultura que a língua revela – e na qual, com frequência, outras artes se inspiram (como a pintura ou o cinema). É uma elaboração que tem história, que tem experiência, que tem um saber incorporado na sua própria evolução. Bem o viu Aquilino Ribeiro – um exímio criador e cultor da língua portuguesa – quando afirmou ser necessário “clarificar” a língua. “Acresce que a nossa língua está tão pouco clarificada que apenas pensa com precisão e justeza quem escreve correctamente. Julgar que em nome duma postíça originalidade ou evidenciação do humano haja de se abolir a técnica é pueril. E fazer tábua rasa da experiência adquirida no domínio da expressão não pode deixar de representar um inútil, inglório

e malogrado intento. A palavra é como mármore na estátua; dar a essa matéria semblante de vida, curvas voluptuosas, sombras quentes, frémido, solidez, eis o difícil objectivo que se não alcança de golpe. Com verbo desordenado, segundo a flux apocalíptica da imaginação, só poderá obter-se uma turva e destrambelhada arte...” (Ribeiro s.d.: 9).

Deste modo, fica claro que essa apropriação tem de caminhar a par de um conhecimento rigoroso, exigente e tecnicamente competente do funcionamento da língua enquanto, também ela, criação que tem uma longa história. Essa exigência aplica-se tanto ao ensino da língua materna como da língua não materna – embora no primeiro caso seja, obviamente, mais premente. Mas nunca com prejuízo da sua riqueza criativa e da sua plasticidade, só acessíveis aos seus praticantes mais exímios, aos que nela sulcam as mais belas imagens de que é capaz a mente humana.

7. Neste contexto, e porque com os clássicos se aprende sempre, vale a pena lembrar a percepção do problema que, já nos séculos XV e XVI, tiveram vários autores que se debruçaram sobre a questão da língua, quando o castelhano (e, a seu modo, também o português) lutava para se impor, como línguas de cultura, na Europa desse tempo (Ruiz Pérez 1987 e 1993; Terracini 1993). Sem entrar aqui pelas polémicas em que se envolveram vários autores e que incluíam questões que extravasavam a questão estrita da língua, faz especial sentido lembrar uma passagem interessante do *Diálogo de la Lengua* do “erasmista” Juan de Valdés. Obra escrita num período fervilhante de correntes literárias e culturais, em que a língua castelhana disputava, praticamente já sem contenção, com outras línguas de cultura (em particular a toscana) um lugar preeminente na expressão literária e no plano cultural, com ela revela o seu autor – na linha de Pietro Bembo – a consciência da crescente afirmação do poder e prestígio dos autores de textos literários, exemplificando com alguns que, já na época, eram de referência: “Porque veo que la [lengua] toscana stá ilustrada y enriquecida por un Bocacio y un Petrarca, los quales, siendo buenos letrados, no solamente se preciaron de scriver buenas cosas, pero procuraron escrivirlas com estilo muy próprio y muy elegante, y como sabeis, la lengua castellana nunca há tenido quien escriba en ella com tanto cuidado y miramiento quanto sería menester para que el hombre, quiriendo dar cuenta de lo que scrive diferente de los otros, o reformar los abusos que ay oy en ella, se pudiesse aprovechar de su autoridad”. E por isso deixou clara, pela voz da personagem Pacheco, a consciência dos planos diferenciados – mas complementares – dos manuais de língua e dos textos que a elevam a um plano acima das próprias regras do seu funcionamento. Diz Pacheco: “...sabeis que para la que llamais ortografía y para los vocablos os podéis servir del autoridade del vocabulário de Antonio de Librixa, y para el estilo, de la del libro de *Amadís de Gaula*” (Valdés, 1976: 10-11). Mais adiante, ainda a propósito do estilo, foi Marcio quem sintetizou eloquentemente essa perspectiva: “En efeto es assí, que en todas las lenguas del mundo ay unos que sciven mejor, más propiá y más galanamente que otros, y por esto los que quieren aprender una lengua de nuevo, devrían mucho mirar en qué libros leen (...) es tal nuestro estilo quales son los libros en que leemos” (Valdés, 1976: 161-162).

Valorizemos, por isso, desde a infância e em todo o sistema escolar e educativo (como o fez em estudo recente Ballester: 2015) o estudo da língua (a materna ou a não materna) pelos melhores manuais de língua: os textos dos melhores autores, incluindo os que, podendo não ter estatuto de “clássicos”, têm dela um uso que traduz o domínio exímio da *técnica* que lhe subjaz, a elegância da sua formulação, a complexidade vocabular e a beleza das imagens que, sem violação das normas gramaticais, lhes imprimem criatividade e estimulam o pensamento fecundo e fluido.

Claro que para tal é necessário dispor de boas edições dos textos. É necessário que elas sejam acessíveis a todos os jovens, independentemente dos seus recursos económicos ou financeiros; é urgente que eles se familiarizem com os textos integrais e não com *resumos* cujas finalidades são exclusivamente de ordem financeira. É imperioso que conheçam a variedade dos autores que compõem o património literário da língua que estudam como materna ou como segunda.

O panorama de que dispomos não é, contudo, esse. Se percorrermos grande parte das nossas livrarias – muito mais em Portugal do que em Espanha, porque não temos sequer uma colecção “nacional” de clássicos, escolhidos por equipas competentes e diversificadas –, o lugar de destaque que têm textos de oportunidade (e não só os best-sellers), ofuscam ou remetem para lugares de pouca visibilidade os clássicos ou autores menos conhecidos, ou muitas obras que, com eles, construíram um mundo concreto e diferenciado de que ainda somos devedores. Deste modo, as próprias livrarias contribuem para relegar esses clássicos para recantos de fastio ou para espaços indistintos de “ficção”, moldando pelo realce da “novidade” pretensos gostos de fresca (e também passageira) modernidade, talvez com receio da censura do “antigo”, como se esse antigo não tivesse sido moderno (e por vezes muito ousado) no seu tempo. Não é novo este gosto por publicar livros, sem prévios requisitos de qualidade formal, disciplinar ou estética. Cito de novo Francisco Manuel e Melo no *Hospital das letras* (1657), pela voz de Bocalino: “Fazer livros é tentação e para muitos tão urgente, que há pessoas que têm por tão preciso imprimir um livro como passar, em vida ou morte, pelo buraco de Santiago”; ou ainda, em outro contexto discursivo, “Pois ainda agora sabeis vós que os livros, como filhos dos homens, padecem nossas próprias paixões e perigos?! Daqui procede que muitos agradáveis e famosos escritos têm dentro de si graves enfermidades, as quais, chegando ao último ponto, os fazem morrer de súbito na fama e no aplauso” (Melo 1970: 61 e 128).

8. Para terminar, evoco as palavras certeiras de Baltasar Gracián no seu editadíssimo (ainda hoje) *Oráculo Manual e Arte de Prudencia*, sobre “Cultura y Aliño”: “Nace bárbaro el hombre; redímese de bestia cultivándose. Hace personas la cultura, y más cuanto mayor (...). Pero aún la misma sabiduría fue grosera, si desaliñada. No sólo ha de ser aliñado el entender, también el querer, y más el conversar...” (Gracián 2001: 150). E acrescento mais duas agudas passagens do hoje esquecido *Hospital das Letras*: uma, com palavras colocadas na voz de Lípsio: “as palavras boas e em boa ordem é a mesma poesia”; outra, com palavras atribuídas a Quevedo: “É a própria poesia ou metro espanhol, suave, amoroso, agudo, engraçado, que só os poetas castelhanos e portugueses têm, com que muito luzem suas obras e avantajam aos italianos e franceses que ainda as não imitaram” (Melo 1970: 39-40).

Os tempos mudaram, mas não a capacidade das literaturas ibéricas para se afirmarem no plano internacional pela riqueza e profundo alcance dos seus autores e dos textos que, mesmo que por vezes esquecidos ou silenciados, sempre viverão pela força, sentidos ou beleza da sua arte, assim como viverão todos os clássicos que continuam modernos se formos capazes de os continuar a ler ou reler, a compreender e a interpretar, a contextualizar e a ensinar, recuperando a plasticidade, a sugestão, a profundidade semântica, a formosura ou agudeza dos conceitos e das palavras que traduzem a riqueza do pensamento e dos sentimentos humanos que atravessam os tempos e sobrevivem aos distintos períodos históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SELECIONADAS:

- Ballester, J. (2015): *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.
- Borges, J. L. (1998), “El libro”. *Borges oral*. In J. L. Borges: *Miscelánea*. Barcelona: Mondadori, 199-207.
- Cassin, B. (2012): *Plus d'une langue*. Montrouge: Bayard Éditions.
- Chartier, R. (2001): *Cultura escrita, Literatura e História. Conversas com Carlos Aguirre, Jesús A. Rosique, Daniel Golden e António Saborit* (trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Calvino, I. (1983): *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Barcelona: Bruguera (ed. original 1980).
- Calvino, I. (1990): *Seis propostas para o próximo milénio*. São Paulo: Companhia das Letras (trad. do italiano).
- Calvino, I. (1991): *Perché leggere i classici*. Milano: A. Mondadori.
- Castillo Gómez, A. (1997). *Escrituras y escribientes. Prácticas de la cultura escrita en una ciudad del Renacimiento*. Las Palmas de Gran Canaria, Fundación de Enseñanza Superior a Distancia.
- Cervantes Saavedra, M. (1998): *Don Quijote de la Mancha*. Ed. Instituto Cervantes, dir. Francisco Rico. Barcelona: Crítica.
- Compagnon, A. (2007): *La littérature pour quoi faire?* Paris: Collège de France / Fayard (Col. Leçons Inaugurales du Collège de France, n° 188).
- Frenk, M. (1982): “Lectores y oidores. La difusión oral de la literatura en el Siglo de Oro”. Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 2 t. Roma: Bulzoni, I, 101-125.
- Gracián, B. (2001): *Oráculo Manual y Arte de Prudencia*. Ed. de Emilio Blanco. Madrid: Cátedra.
- Andersen, H. L. (2009): “Langue, culture: jamais l'une sans l'autre”, *Synergies Pays Scandinaves* 4, 79-88.
- Melo, F. M. (1970): *O Hospital das Letras*. In Jean Colomès: *Le Dialogue 'Hospital das Letras' de Don Francisco Manuel de Melo*, Paris: Fundação Calouste Gulbenkian - Centre Culturel Portugais.
- Negreiros, J. de Almada. (1971): *Obras completas, 4 – Poesia*. Lisboa: Estampa.
- Neumann, B. (2008): “The literary representation of memory”. In Erl, A. & Nünning, A. (eds.): *Cultural memory studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin/New York: De Gruyter, 333-343.
- Ribeiro, A. (s.d.): *O Servo de Deus e A Casa roubada*. Lisboa: Bertrand.
- Ruiz Pérez, P. (1987): “Sobre el debate de la lengua vulgar en el Renacimiento”. *Criticón*, 38, 15-44.
- Ruiz Pérez, P. (1993): “La cuestión de la lengua española: aspectos literarios y estéticos en los siglos XV y XVI”. In P. Ruiz Pérez (ed.). *Gramática y Humanismo. Perspectivas del Renacimiento*. Córdoba: Ayuntamiento /Madrid: Ed. Libertarias, 119-143.
- Said, E. W. (2004): *Humanism and democratic criticism*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Silva, V. A. (2010): *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Terracini, L. (1993): “Nebrija y Valdés críticos literarios”. In Ruiz Pérez (ed.). *Gramática y Humanismo. Perspectivas del Renacimiento*, cit., 145-162.
- Todorov, T. (2006): *La littérature en péril*. Paris: Flammarion (Col. Café Voltaire)
- Valdés, J. de (1976): *Diálogo de la Lengua*. Ed. de J. F. Montesinos. Madrid: Espasa-Calpe.

Variación y variedad de diminutivos, pronombres OD/OI y formas de tratamiento en español-L2/LE para lusohablantes

Cecilia Criado de Diego
M.^a Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Según el último informe sobre el estado del español del Instituto Cervantes, hoy alrededor de 500 millones de personas tienen el español como lengua materna o poseen un dominio nativo del mismo. Estas personas ocupan casi el 10 % de la superficie terrestre emergida y están repartidas entre España, Guinea Ecuatorial, diecinueve países latinoamericanos y los Estados Unidos de América. A pesar de esta notable extensión y abultada demografía, el español disfruta de una sana unidad. Los hispanohablantes, con independencia de su comunidad lingüística de procedencia, pueden mantener una conversación con fluidez en registro culto y medio-culto sin necesidad de interrupciones explicativas o peticiones de aclaración del significado. Esta inteligibilidad cooperativa que garantiza la unidad de la lengua no implica que el español carezca de variación geolingüística. En el mundo hispánico existen zonas lingüísticas bien diferenciadas a ambos lados del Atlántico, variedades geolectales con personalidad propia que contrastan por sus rasgos tanto fonéticos, como gramaticales y léxicos. Esta variación enriquece la lengua común de la macrocomunidad hispana, puesto que, en muchas ocasiones y entre hablantes cultos, varias de estas diferencias se conocen e, incluso, se asimilan y utilizan de forma natural.

En el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda, esta diversidad adquiere una especial relevancia. El profesor de español, independientemente de su microcomunidad de pertenencia y de esta esencial homogeneidad del español, no puede pasar por alto la realidad de la diversidad lingüística del idioma que enseña. Este hecho es más sensible cuando se trata de enseñar a lusohablantes: la cercanía territorial de países donde se habla español y portugués, tanto en la Península Ibérica como en América, ha hecho que muchos rasgos lingüísticos se compartan, por ejemplo, en Brasil y Argentina, pero sean ajenos tanto para los españoles como para los portugueses. Y esto ocurre con varias palabras y estructuras gramaticales a uno y otro lado del Atlántico. Parece obvio, por tanto, que cuantos más fenómenos de variedad conozca el docente de ELE en Portugal y Brasil, estará más formado y será profesionalmente más competente, ofrecerá clases más ricas y fieles a la realidad lingüística del español y mayor será la competencia lingüística que tendrán sus estudiantes.

En esta comunicación nos centramos en el comportamiento variable de tres fenómenos gramaticales especialmente complejos en la enseñanza aprendizaje del español para

lusohablantes: los diminutivos, los pronombres acusativos y dativos, y las formas de tratamiento, y lo haremos partiendo de su contraste con el portugués (europeo y americano).

LOS DIMINUTIVOS: variación y variedad

Aunque tanto en español como en portugués, los sufijos apreciativos que suelen expresar afecto se conocen con el nombre de *diminutivos*, en realidad, en ninguna de las dos lenguas estos sufijos suelen “denotar disminución de tamaño en el objeto designado”¹. El valor semántico dimensional es únicamente claro en ejemplos escogidos, como en este de Bryce Echenique en *Un mundo para Julius*: “Tenía unas pantorrillas de lo más apetitosas la adolescentota sobre su silletita”, donde el narrador recurre al sufijo aumentativo para expresar el gran tamaño de la adolescente, y al diminutivo para indicar la pequeñez de la silla. La mayor parte de las veces, sin embargo, los diminutivos connotan significaciones relacionadas con la afectividad, la empatía, el cariño... Este hecho suele registrarse, aunque en muchas ocasiones de manera secundaria, en los manuales de español para extranjeros. No obstante, la semántica no es la única disciplina lingüística que debemos tener en cuenta cuando queremos interpretar el significado que los hablantes pretenden dar a su discurso cuando utilizan diminutivos. Veamos algunos ejemplos.

En Colombia, si estamos entorpeciendo el paso en un autobús, probablemente nos pedirán que nos apartemos con la fórmula *¿permisito?*; de igual manera, muchos suramericanos responsables de establecimientos de compra-venta, se dirigirán a nosotros, en conversaciones transaccionales, con un uso reiterado del diminutivo: *¿le pongo solo unita? / ¿no quiere también una arepita?* ¿Debemos interpretar, entonces, que en estas situaciones de relación con desconocidos los hablantes pretenden ser afectivos? Esta no sería la interpretación más adecuada y las situaciones comunicativas descritas podrían ser inferidas de forma más acertada si recurrimos a consideraciones pragmáticas. En realidad, los hablantes están utilizando en estos contextos una estrategia de conducta interaccional, la cortesía verbal atenuadora, que propicia relaciones asertivas y no ofensivas entre desconocidos. Aunque todas las lenguas poseen mecanismos para activar esta estrategia, parece que en el español —sobre todo en el americano—, el recurso de usar los sufijos diminutivos es uno de los más efectivos.

Pongamos otro ejemplo: si estamos en España y oímos a alguien decir *Este tío es un listillo*, ¿sería posible interpretar que el hablante está expresando su afecto por la persona a la que se refiere? La respuesta, de nuevo, es negativa, aunque esta vez no necesitamos acudir a la pragmática para inferir el significado de la palabra *listillo*. El sufijo *-illo*, sobre todo en el español de España, ha experimentado cierta especialización léxica, de manera que cuando se utiliza con algunas palabras base de signo positivo, como *listo* o *gracioso*, estas pierden su carácter positivo original para adquirir significados negativos. Es cierto que *ser (un) listo* o *ser (un) gracioso* pueden connotar semas negativos sin necesidad de unirse al diminutivo e interpretarse también de forma negativa en determinadas situaciones comunicativas, pero lo que nos interesa es que si el hablante español recurre a un sufijo diminutivo en estos contextos, probablemente será *-illo*, de manera que *ser un listito* no tiene la misma carga peyorativa que *ser un listillo*. Asimismo, algunos nombres de signo negativo aminoran su carga cuando son usados con ciertos diminutivos como *-illo*, *-ete* o *-uelo*: *diablillo*, *mentirosete* o *ladronzuelo*.

¹ Diccionario de la Real Academia Española.

De igual modo, cuando un hablante de portugués de Brasil dice *Esse cara é es-pertinho* puede estar manifestando ironía y significar en realidad que es un caradura. Sin embargo, el portugués, al no seleccionar un diminutivo específico para expresar estos contenidos, debe acudir a otros recursos, como la entonación, para no dar lugar a la interpretación literal del contenido, a saber: *Esse cara é mesmo esperto / é espertíssimo*. A estos recursos tendrá que acudir también un hablante hispanoamericano, puesto que el sufijo –*illo* es prácticamente desconocido en las variedades de español no europeas.

Volviendo al uso cortés del diminutivo, es significativo que muchos brasileños e hispanos de ciertas regiones de América Latina tienen la sensación, cuando llegan a España y a Argentina, de que la gente es más descortés en estos sitios que en sus respectivos lugares de origen. Esta percepción viene determinada fundamentalmente por el uso del lenguaje. Ciertamente, tanto españoles como argentinos acudimos con más frecuencia al imperativo, a los tacos o a ciertos marcadores pragmáticos (como *y punto*) que suelen concebirse en estas zonas americanas como descorteses (Alba-Juez 2008: 81 y ss). Este uso del lenguaje *descortés* puede extenderse también, en el caso del español peninsular, a la ausencia reiterativa del diminutivo como fórmula de cortesía; así, el omnipresente *favorzinho* brasileño o el *permisito* colombiano (equivalente al *licencinha* del portugués de Brasil), por ejemplo, no tienen una correspondencia literal en el español europeo, sobre todo porque el número de situaciones comunicativas en las que se utilizan es más reducido. Ahora bien, ¿significa esto que los españoles y los argentinos somos realmente más descorteses en nuestras relaciones sociales que los brasileños, chilenos o costarricenses, por ejemplo?

Según Albelda y Briz (2010: 248), “la cortesía es una actividad universal, pero en cada cultura se refleja de distinta manera”. El hecho de que el español europeo recurra a la atenuación diminutiva con menos frecuencia que el americano se debe a una diferencia cultural; el primero pertenece a una cultura de acercamiento (frente a la de distanciamiento del segundo), donde es normal “acortar los espacios interpersonales e inferir en la esfera privada de los demás” sin resultar ofensivo, puesto que se interpreta como un interés de afiliación, un intento por “establecer puentes de relación y confianza entre los interlocutores” (Albelda y Briz 2010: 249).

Por otro lado, uno de los valores que suele resaltarse en la bibliografía sobre el diminutivo en portugués es su frecuente carácter superlativo; palabras como *certinho*, *prontinho* o *cheinho* no dan exclusivamente un sentido enfático al término base, sino que además parecen añadir un matiz superlativo de culminación (Santos da Silva 2001: 75). Los equivalentes españoles (*resuelcito*, *llenito*), en cambio, no tienen por qué significar una mayor plenitud del significado de la palabra base. El carácter superlativo del diminutivo en español, por tanto, parece ser menos evidente que en portugués. Así lo manifestaba Amado Alonso en el que tal vez sea el artículo de mayor repercusión sobre el diminutivo en español, “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos”:

No he conseguido ver un ejemplo español en el que esta clase de sufijos tenga un indudable oficio aumentativo (...). La idea de ponderación es a veces cierta, entendiéndolo por tal un énfasis del afecto y un realce de la representación. Pero no veo que contenga un “muy” como variante conceptual en correspondencia con una modificación objetiva. La idea de aumento o la de superlativo, ya abiertamente referida al concepto, ya a variaciones del objeto, me parece poco sostenible para el español. No niego la posibilidad de que una palabra en diminutivo conlleve la idea de aumento o de grado alto; pero ha de verse si esa variante conceptual está significada por nuestro sufijo o por otro procedimiento: *andaba despaciito*, puede significar “muy despacio”, pero lo hace con el alargamiento de la vocal acentuada, no con el sufijo. Lo mismo da *andaba despaaaacio* (Amado Alonso 1967: 163- 164).

Otra diferencia destacable entre los diminutivos de ambas lenguas es la frecuente alternancia entre *-inho* y el alomorfo *-zinho* que el sufijo portugués apreciativo presenta. Mientras que en español son excepcionales los casos en los que una misma palabra base puede seleccionar diferentes alomorfos (*lechita, lechecita*)², en portugués son más escasos los vocablos derivados que solo admiten una voz (*cafezinho, *cafinho, pero indinho, indiozinho*). Por tanto, será necesario exponer los condicionamientos de formación del diminutivo español con sus tres tipos de variantes (*-ito, -cito, -ecito: librito, camioncito, pececito*), ya sea de forma explícita o implícita, en la clase de ELE para lusohablantes.

Por último, el español americano y el portugués de Brasil comparten la libertad en el uso del diminutivo en casi cualquier tipo de palabra. Adverbios (*suavecitamente, devagarinho*), interjecciones (*chaucito, tchauzinho*), numerales (*unita, uminha*), posesivos (*suyita, nossinha*) y, en el caso del portugués, incluso pronombres personales (*euzinho, elinho, vocêzinho*) pueden unirse al diminutivo con una naturalidad de la que carece el español europeo. Lo mismo ocurre con el uso del diminutivo en los nombres propios, muy frecuente en el continente americano hispano-luso, y más esporádico en el español peninsular, donde cada vez es menos frecuente llamar a los adultos con hipocorísticos.

Los hechos citados sirven para ilustrar la complejidad de estas unidades pragmatomorfológicas. No obstante, hay otros fenómenos concernientes a la variedad y variación del diminutivo, como la variante alomórfica caribeña *-ico* en las palabras cuya base léxica termina en *-t* (*momentico, cuentito, gatico*), sobre los que el docente de español tendrá que reflexionar y seleccionar aquellos que sean más útiles en función de las necesidades específicas de sus alumnos.

LOS PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO E INDIRECTO: variación y variedad

Es conocido el uso reiterado de los pronombres personales sujeto que el brasileño, sobre todo en el lenguaje oral, hace en secuencias donde los hablantes ibéricos o hispanoamericanos recurrirían a los pronombres acusativos o dativos. Así, *Falei para ela* o *Vi ele na rua* son oraciones frecuentes en hablantes cultos de Brasil. Del mismo modo, tampoco es extraño en ciertas regiones lusoamericanas escuchar enunciados donde pronombres dativos de segunda persona se combinan con otros elementos de la oración que aparecen concordados en tercera persona: *Eu te ligo hoje a noite, a ai você me fala*.

En español, en cambio, no hemos encontrado en las variedades cultas de las regiones dialectales un paralelismo a este fenómeno, de manera que los hablantes no suelen utilizar un pronombre sujeto donde la norma lingüística dicta un pronombre dativo o acusativo. Además, tampoco se registran, en líneas generales³, faltas de concordancia, por lo que, por ejemplo, los hablantes hispanoamericanos, al eliminar la forma sujeto *vosotros* de su variedad, omitieron consecuentemente su correspondiente dativo y acusativo *os*.

Por tanto, la utilización correcta de estos pronombres en español es para un brasileño, en principio, una tarea que presenta más dificultades que para un portugués, que suele utilizar el sistema pronominal de una forma más cercana a la española que a la brasileña.

² La alternancia es además más propia de ciertas hablas americanas que de las peninsulares. En España solo afecta de manera recurrente a las formas cuya palabra base contiene un diptongo. Así *nuevito* y *nuevecito*, *piedrita* y *piedrecita*, etc.

³ No es extraño, por ejemplo, escuchar en Cádiz (España), y en otras regiones de la Andalucía occidental, secuencias donde *ustedes* se conjuga con las formas verbales correspondientes a *vosotros*: *¿ustedes venís con nosotros?* Constituye, no obstante, una excepción, y no parece que sea utilizado por hablantes cultos en situaciones formales de comunicación.

No obstante, aunque las formas sujeto no se confundan con las acusativas o dativas, los hablantes de español no utilizan siempre el sistema pronominal de forma etimológica. En el centro-norte peninsular, por ejemplo, no es extraño que hablantes cultos utilicen el pronombre *le* para sustituir complementos de objeto directo masculinos singulares de persona: *¿Le has visto ya [a Juan]?*, fenómeno admitido por la Real Academia Española. Esta institución, sin embargo, no considera correctos otros usos no etimológicos que están extendidos por ciertas regiones. En Madrid, por ejemplo, tampoco es raro oír enunciados donde se sustituye un complemento indirecto de persona femenino singular por un pronombre acusativo: *La dije que no viniera*⁴. El fenómeno es conocido como *laísmo*, y puede darse tanto en Bolivia como en las zonas españolas castellano-leonesas y madrileñas. De la misma forma, el último de los usos no etimológicos de los pronombres, el *loísmo*, se registra en las Castillas españolas, los Andes hispanoamericanos, Bolivia, Perú y el noroeste de Argentina.

Por último, en cuanto a la posición sintáctica de los pronombres, el docente de español deberá tener en cuenta que la norma general de anteposición al verbo –aunque con algunas excepciones⁵– es más cercana al portugués brasileño que al europeo, donde la colocación más frecuente de los pronombres acusativos y dativos es la posposición.

LAS FORMAS DE TRATAMIENTO: variación y variedad

Uno de los dilemas al que nos solemos enfrentar los profesores de español es decidir qué formas de tratamiento vamos a exponer y utilizar en el aula. Las formas verbales correspondientes a *vosotros*, por ejemplo, aunque son completamente naturales para casi todos los hablantes hispanos peninsulares, suelen resultar muy complicadas para un lusohablante, sobre todo para un brasileño, porque la forma *vós* ha desaparecido en todo el territorio. Es conveniente, por tanto, que se haga un análisis de necesidades previo a la enseñanza, y en función de estas, de la propia variedad aprendida o nativa del profesor y del sistema variable que presentamos a continuación, el docente decida qué formas serán más apropiadas para sus estudiantes.

El voseo –*vos* para referirse a un interlocutor único, que usa *te* y *vos* con preposición– es el tratamiento íntimo y familiar extendido por algunas zonas de México y Centroamérica, parte del Caribe, de los Andes, Chile y el Río de la Plata. Este rasgo presenta formas verbales variables según regiones (1.^a conjugación: *-áis, -ás, -as*; 2.^a conjugación: *-ís, -és, -es*; 3.^a conjugación: *-ís, -es*) y también puede alternar con el tuteo pronominal y verbal: *vos tenés, tú tenés, vos tienes*.

El tuteo es propio de la informalidad, pero en un grado menor que el voseo para las comunidades de habla que alternan ambas formas. Tutear muestra igualdad y camaradería y se usa en España, la mayor parte de México, El Salvador, el Caribe y Perú. También existen excesos y defectos en su uso, a saber, en España y el Caribe *tú* se ha extendido a

⁴ Tampoco es extraño escuchar en Madrid el denominado *leísmo de cosa*, es decir, sustituir un complemento directo cuya entidad no es una persona por el pronombre dativo *le*: *¿Le has traído [el peine]?* Este uso, sin embargo, está mucho más estigmatizado socialmente que el *leísmo de persona*, y es posible que, incluso, lo esté más que el *laísmo*.

⁵ En español actual, las excepciones a la norma general de la anteposición son: la posposición con el imperativo afirmativo, infinitivos y gerundios, y la doble posibilidad de anteposición y posposición con la mayor parte de las perífrasis verbales. Aunque, como advierte la RAE (2013: 262), aún se usan ocasionalmente, más en la lengua escrita que en la oral, formas verbales conjugadas con pronombres enclíticos: *respondíoles, ofrecíome*. Formas cuyos equivalentes lusos son mucho más frecuentes y naturales en portugués de Portugal. De cualquier manera, en cuanto a la colocación de los pronombres, parece que uno de los errores más frecuentes en español por parte de lusohablantes consiste en el uso del pronombre entre las dos formas verbales de la perífrasis (**va a me decir que no*), hecho que no hemos documentado en las variedades hispanas.

situaciones formales, donde la diferencia de edad, de confianza y la jerarquía esperaría el uso de *usted*.

El *ustedeo*, tratamiento de *usted* en situaciones informales propias de amigos, padres, hijos y hasta de animales (*Usted quédese aquí echado*, referido a un perro) se da en Costa Rica, Panamá, Colombia, oeste y sur de Bolivia, Venezuela y Chile.

Vosotros/-as, con sus correspondientes *os*, *vuestro*, *-a*, *-os*, *-as*, son exclusivos de España –con excepción de Andalucía occidental y Canarias– para la informalidad; *ustedes* y sus correspondientes *su*, *sus*, *suyo*, *-a*, *-os*, *-as* son generales en el español para la formalidad.

Aunque el sistema es, como estamos viendo, variable según la región dialectal, suele presentar en todo el territorio una equivalencia entre pronombres sujeto, verbos, pronombres acusativos y dativos, y posesivos. De manera que si el tratamiento escogido por un hablante de español es *tú*, aparecerá combinado con las formas verbales de segunda persona del singular correspondientes, el pronombre *te* y el posesivo *tu*; si es *usted*, el hablante escogerá un verbo en tercera persona del singular, el pronombre *se* y el posesivo *su*, etc. En cambio, en ciertas regiones de Brasil, como algunos estados del sur y del norte, y Río de Janeiro, suele darse una mayor libertad para la combinación de estos pronombres. Así, incluso entre hablantes cultos no es extraño oír secuencias del tipo *Tu ja foi lá?*, donde el pronombre de segunda persona aparece conjugado con una forma verbal de tercera.

La variedad y coherencia del sistema no es el único punto complejo al que puede enfrentarse el alumno brasileño de español. La elipsis general del pronombre sujeto, que solo se hace explícito cuando se quiere enfatizar o eliminar la posible ambigüedad, es mucho más común en español que en portugués americano, donde la simplificación del sistema morfológico verbal⁶ hace obligatoria la presencia del sujeto. No obstante, en español la variación dialectal es un hecho también en este caso, de manera que en Cuba, por ejemplo, es frecuente escuchar enunciados del tipo *¿Qué tú piensas?*, donde el español estándar, o bien elimina el pronombre sujeto, o bien lo coloca detrás del verbo.

CONCLUSIONES

Aunque los aspectos contrastivos presentados merecerían comentarios más detallados a los que el tiempo del que ahora disponemos nos permiten, queremos dejar las siguientes reflexiones a los profesores de ELE para lusohablantes que hoy nos acompañan:

En lo que se refiere al **diminutivo**:

1. Tanto el español como el portugués apenas utilizan estas unidades con valor dimensional.
2. El diminutivo afectivo o el diminutivo estratégico (atenuante o irónico) es más común en todas las variedades ibéricas y americanas de ambas lenguas.
3. En la comunidad lingüística hispana, se debe tener en cuenta que ciertos usos corteses del diminutivo son más propios de las variedades americanas que de las españolas, al igual que determinados derivados con palabras invariables.
4. En España se utiliza un repertorio amplio de diminutivos, mientras que en América el uso se restringe, sobre todo, a *-ito*, o *-ico*, con palabras cuya base léxica termina en *-t* (Caribe y Colombia).

⁶ En el portugués de Brasil, a la desaparición de *vós* y la escasa presencia de *tu* hay que añadir la frecuencia del sintagma *a gente*, combinado con formas de tercera persona del singular, para referirse a la primera persona del plural. Este sistema se ve aún más reducido en la variante vulgar de determinadas regiones, donde la eliminación de la forma plural afecta también al sistema verbal, de forma que en Sao Paulo, por ejemplo, entre las capas sociales más desfavorecidas no es raro escuchar secuencias como *Os meninos vai lá*.

5. Así, *-illo* es frecuente —exclusivo con algunas bases léxicas—, por ejemplo, en España para rebajar o despreciar.
6. El escaso número de alternancia de voces a la hora de seleccionar una u otra variante alomórfica en todas las comunidades hispanas hace rentable su estudio desde el punto de vista gramatical, además de léxico y pragmático.

En lo que atañe a los **pronombres de objeto directo e indirecto**, el profesor de español deberá:

1. Ser consciente, por un lado, de los usos etimológicos y normativos que prescriben las autoridades de esta lengua, sin dejar de atender aquellos considerados incorrectos pero extendidos entre los hablantes cultos de ciertas regiones hispanas, como el leísmo, el laísmo y el loísmo.
2. Aunque el sistema pronominal de Portugal es más próximo al español que el de Brasil⁷ en lo que se refiere a su posición en la oración, el portugués americano se acerca más al español cuando elige como regla general la anteposición al verbo.
3. Las interferencias que se producen a la hora de formar perífrasis verbales o secuencias con duplicación nominal, obligatoria u optativa, no pueden pasar inadvertidas al docente.

En cuanto a las **formas de tratamiento**:

1. En español es evidente la amplitud, complejidad y disparidad del sistema: parámetros presentes o ausentes en el voseo y sus formas verbales, el tuteo, el ustedeo, la forma *vosotros vs. ustedes*, etc.
2. Tampoco en portugués el sistema es homogéneo: ausencia o presencia de *tu* junto a la segunda o la tercera persona del singular y de *vós*, intercambio opcional de pronombres nominativos de tercera persona con pronombres dativos de segunda, o al revés, entre otros.
3. La compleja red de variantes en ambas lenguas hace que se vuelva aún más urgente la necesidad de que el profesor de español atienda tanto a los usos lingüísticos de la región donde enseña como a las necesidades específicas de su grupo de estudiantes, puesto que rara vez será suficiente la norma, no solo lingüística sino también social, de la variedad del docente —nativa o aprendida— para satisfacer las demandas que las formas de tratamiento exigen en cada comunidad de habla.

Nos gustaría cerrar la comunicación con una cita de Francisco Moreno Fernández (1999: 3):

Es evidente, pues, que la lengua se manifiesta de modo variable. Pero, ¿por qué se dice que la lengua *es* variable? Lógicamente, si se cree en la variabilidad de la lengua es porque se acepta la posibilidad de que esta variabilidad forme parte de su esencia, porque se admite que lo variable está presente en eso que unos llaman sistema, o lengua o *langue*, y otros llaman competencia.

⁷ Nos referimos a la ausencia de pronombres nominales en función de objeto directo o indirecto, a la aparición conjunta de pronombres acusativos y dativos para recuperar la información, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Juez, L. (2008): “Sobre algunas estrategias y marcadores de descortesía en español peninsular y argentino: ¿Son españoles y argentinos igualmente descorteses?”. *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia: Universitat de València, 80-97.
- Albelda, M. & Briz, A. (2010): “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales” En en Aleza Izquierdo, M. & Enguita Utrilla, J.M. (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, 237-260.
- Alonso, A. (1967): “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos”, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 1951.
- Amabadiang, T. y Camus Bergarache, B. (2013): “Aspectos del desarrollo histórico de la alomorfía del diminutivo en español”. En I. P. (ed.): *Formación de palabras y diacronía*. Anexo 19 de *Revista de Lexicografía*, Universidade da Coruña: La Coruña, 172-185.
- Andión-Herrero, M.^a A. (1998a): “¿De tú o de usted?”. *Cuadernos Cervantes*, 21: 56-59.
- Andión-Herrero, M.^a A. (1998b): “El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Cuadernos Cervantes*, 18: 53-59.
- Andión-Herrero, M.^a A. (2008): “Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21: 9-25
- Andión-Herrero, M.^a A. ; Casado-Fresnillo, C. 2014. *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: Editorial UNED (libro electrónico).
- Bagno, M. (2012): *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Sao Paulo: Parábola Editorial.
- Freitas, M. y Barbosa M.F. (2013): “A alternância do diminutivo –inho/-zinho no português brasileiro: um enfoque variacionista”. *Alfa*, Sao Paulo, 57 (2): 577-605.
- Instituto Cervantes (2014): *El español: una lengua viva*. Disponible en:
- Lázaro Mora, F. (1999): “La derivación apreciativa”. En I. Bosque & V. Demonte (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 4646- 4684.
- Moreno Fernández, F. (1999): “Lenguas de especialidad y variación lingüística”, en L. Sierra Ayala, S. Barrueco y E. Hernández (1999): *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 3-14.
- Moura Neves, M. H. (2000): *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2013): *El buen uso del español*. Barcelona: Espasa Libros.
- Santos da Silva, M.A. (2001): “O traduzível e o intraduzível: o caso dos sufixos aumentativos e diminutivos”. *Revista de Letras*, nº 23, Vol. ½, 71-76.
- Skorge, S. (1957): “Os sufixos diminutivos em português”. *Boletim de Filologia*, Lisboa, tomos XVI y XVII, fascículos 3 y 4, 40-90.

Del autobús, tortilla y Sagrada Familia al camión, mole poblano y Teotihuacán: las variedades lingüísticas y culturales del español en la clase de E/LE

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz
Profesor Adjunto en Instituto Politécnico de Porto e investigador
en CIDTFF/Universidad de Aveiro

Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Profesora Asociada con Agregación e investigadora en CIDTFF/Universidad de Aveiro

INTRODUCCIÓN

Bajo un enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho 2014) y una pedagogía emancipadora crítica (Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007), enriquecida por enfoques multisensoriales (Arslan 2009; García 2010), es nuestra intención con este artículo dar cuenta de un proyecto que contribuye a la implementación de prácticas que reflejan las variedades lingüísticas y culturales de *Hispanoamérica* (Liceras 1995; Beave 2000) en la clase de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Portugal.

Teniendo en cuenta una perspectiva metodológica cualitativa, se propone en este estudio analizar las representaciones de estudiantes y profesores portugueses sobre el lugar de *Hispanoamérica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE (Altmann & Vences 2004; Pérez 2003; Alvar 2002), que surgen en los manuales más utilizados en la enseñanza secundaria (niveles iniciales) de la región de Aveiro. De hecho, a través de un estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang & Wang 2009), vamos a tratar de poner atención a una muestra de posibles buenas prácticas y materiales didácticos y pedagógicos que se han desarrollado con los estudiantes de 11º grado, en el nivel de iniciación de español, en un grupo de escuelas de la región de Aveiro.

1. LA MISCEGINACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DE HISPANOAMÉRICA Y SU RELEVANCIA PARA LA CLASE DE ELE

El posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado que la comunidad de los pueblos hispanoamericanos tiene en la vitalidad y proyección de la lengua española en el mundo (Mora-Figueroa 1998) es cada vez mayor, por lo que están surgiendo algunos estudios relacionados con la pertinencia del estudio de las variedades lingüísticas y culturales del español en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, como ha dicho Pérez (2003), *Hispanoamérica* es una mezcla de razas y riqueza lingüística y cultural que empezó desde el descubrimiento del continente americano y que se ha profundizado hasta nuestros días, culminando en las relaciones culturales y comerciales entre el nuevo y el viejo continente (De la Vega 2001).

Por lo tanto, es pertinente que centremos nuestra atención en el concepto de *Hispanoamérica* y la importancia de su estudio. Por un lado, América Latina, incluyendo Brasil, no sólo tiene un consagrado patrimonio cultural y económico, sino también un fuerte potencial económico, con la creación e implementación del MERCOSUR y también como un importante centro de atracción turística.

Según Pérez (2003: WEB), no podemos pasar por alto el gran dinamismo cultural y económico de Hispanoamérica en la clase de E/LE, que hace que sea casi imprescindible para trabajar en el aula «estas variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica». Aquí también, como nos dice Alvar (2002: 251), los aspectos culturales «es Europa trasferida y América trasvasada», puesto que los intercambios culturales no se han detenido desde el primer momento que las culturas estuvieron en contacto por primera vez, mediante la adaptación de canciones y bailes de España, las obras de arquitectura y vanguardias en la literatura, por ejemplo.

Sin embargo, no debemos olvidar que, según lo indicado por Marín (2001: 70-73),

“la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocés, un irlandés y un sud-africano (...). Los pueblos que hoy hablan español llevan alrededor de quinientos años en la esfera cultural de esta lengua (...).”

Como Lhote (1995) refiere aceptando la variedad dentro de la misma lengua es ser un oyente atento. Según lo indicado por Pérez (2003: WEB), debemos crear un modelo de enseñanza y aprendizaje holístico y de usos panhispánicos, basado en

“la enseñanza de un español capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...). Los estudiantes deben aspirar a ser plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla” (idem).

2. DEL “FLAMENCO”, “MÓVIL” Y “TÚ” A LA “CUMBIA”, “CELULAR” Y “VOS”: LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES DEL ESPAÑOL EN LA CLASE DE ELE

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2010), el español tiene en nuestros días más de 450 millones de hablantes o aprendices nativos. Por otra parte, sabemos que el español está presente en más de veinte países, como idioma cooficial, cada uno de los cuales tiene una determinada variación lingüística y cultural.

De hecho, hay que poner atención a las variedades fonéticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Según Fernández (2010), podemos dividir las variedades diatópicas en dos áreas: España y América Latina. En cuanto a España, el autor propone una subdivisión basada en estándares utilizados en los principales centros urbanos, siendo capaz de encontrar variantes de la lengua española en: región andaluz, región castellana y región canaria. A su vez, teniendo en cuenta las variaciones de la zona de América Latina, podemos subdividir el área en las siguientes regiones: a) Caribe (Cuba, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela y Colombia), b) México y América Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua y México), c) Andes (Venezuela andina, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), d) Río de la Plata y Chaco (Argentina, Paraguay y Uruguay) Chile.

Según Mollica (2007: 09), la enseñanza de estas variedades lingüísticas es relevante en el contexto de hoy porque «todas las lenguas tienen un dinamismo inherente, lo que

significa que son heterogéneas». Además, el profesor debe demostrar que la variedad existe y también suele ser una opción válida (cf. Bortoni-Ricardo 2005: 42), creando oportunidades de contacto con las palabras, expresiones, acentos, entre otros, que no forman parte de la norma, sino parte de usos diatópicos del español.

Según Bortoni-Ricardo (2005), la variación lingüística debe cumplir dos funciones: por un lado, aumentar la eficacia de la comunicación por el alumno en un contexto específico; por otro lado, les permite experimentar la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística de la lengua meta.

En el trabajo de clase, y teniendo en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje en Portugal, el manual de enseñanza también se ve como una de los más importantes recursos que influencia las prácticas de aprendizaje. De acuerdo con Pontes (2009), en los manuales las normas de las regiones españolas todavía prevalecen sobre las variedades de *Hispanoamérica* e incluso cuando existen son trabajadas de una manera superficial, como curiosidades o incluso como notas de pie (cf. Kraviski 2007). Además, según Pontes (2009), no se pone en práctica un enfoque comunicativo experiencial, que implique un trabajo eficaz con el lenguaje, que lleve al estudiante a reflexionar sobre los usos y adecuación al contexto.

Trabajar con las variantes lingüísticas del español no es una tarea fácil debido a la escasez de materiales didácticos creados para este fin. Sin embargo, es importante que el profesor fomente un contacto significativo que va mucho más allá de la exploración de curiosidades relativas al vocabulario o expresiones que surgen a menudo fuera de contexto.

Can & Pontes (2013: 186-188) formulan algunas recomendaciones que nos parecen relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, a saber: a) exploración de la variación diafásica con respecto al uso de los pronombres de tratamiento «tú», «usted», «vosotros» y «ustedes» en situaciones formales e informales, mediante el análisis del corpus sociolingüístico de la Ciudad de México, que se puede hacer a través de la página web <http://lef.colmex.mx>; b) el análisis de la variación diatópica con respecto al uso del pretérito indefinido y el pretérito perfecto en los periódicos de diferentes países de América Latina, que se pueden acceder en <http://periodicos.ws> y <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>; c) la exposición a la variación diatópica, mediante el análisis de los nombres de la ropa y variantes de uso de «usted» y «tú» en la música o comerciales (español de Argentina y español ibérico).

Una vez que los profesores no saben todas las variantes lingüísticas del español, deben enseñar las que consideren más frecuentes o más importantes para la región en que el estudiante se encuentra o encontrará (cf. Pinto 2006). De hecho, en las palabras de Pinto (idem) se puede dividir la enseñanza de las variedades de español, teniendo en cuenta dos tipos: las llamadas zonas de contacto directo y zonas de contacto indirecto. Las primeras son las áreas con las cuales un alumno se pondrá en contacto con más frecuencia, dada la proximidad de la frontera con un país hispanohablante. Las últimas son las zonas donde no hay contacto directo y fronterizo con un país hispanohablante. Por lo tanto, se recomienda la adopción de una variedad específica, teniendo en cuenta la incorporación, de manera integrada, de otras variedades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los intereses personales de los alumnos para el aprendizaje de idiomas pueden ser distintos unos de los otros, lo que requiere una exploración más holística del tratamiento de variantes lingüísticas (viajes, trabajo, estudio, entre otras razones) (cf. Coan & Pontes 2013: 189).

Es evidente la importancia de desarrollar competencias multiculturales en la clase de E/LE. De hecho, es relevante trabajar la cultura en el aula, ya que se relaciona directamente con la lengua, lo que permite una comprensión del uso efectivo y apropiado del lenguaje. A partir del estudio de los aspectos culturales los estudiantes tienen la oportuni-

dad de contacto directo con las creencias, formas de trabajo, aspectos morales, normas y conocimientos compartidos por una comunidad específica.

Según López (2013), en el aula se debe trabajar las variantes culturales del español

“de una forma adecuada, no dándoles textos demasiado localistas o técnicos a hablantes de nivel medio. Hay lecturas graduadas muy interesantes que cumplen muy bien esta labor, o listados de términos básicos de cada zona del español. De todos modos, es un punto a discutir. No es cuestión de hablarles como a los tontos o con frases de libros que nunca se utilizan, sino incrementar cada vez más su competencia y la velocidad de habla, teniendo en cuenta la razón y las características de aprendizaje según su procedencia.”

De hecho, compartimos las palabras del autor cuando recomienda el uso de lecturas graduadas para el trabajo efectivo de las variantes culturales.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) se hace referencia a la necesidad de un trabajo sistemático que tenga en cuenta las variedades culturales que, además de los contenidos culturales españoles, incluye contenidos acerca de los países hispanoamericanos y sus variantes culturales, que a su vez se subdividen en los aspectos siguientes: a) «Conocimientos generales de los países hispánicos»; b) “acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”; y c) «productos y creaciones culturales”.

Una vez más los manuales son un recurso muy importante en la exploración de estos contenidos. Según Van Dijk (2004), hay algunas características que pueden ser utilizadas para clasificar cómo las diferentes culturas de los países hispanohablantes están trabajadas en los manuales de E/LE, a saber: a) la exclusión, ya que hay muchas culturas que no surgen reflejadas en los libros; b) la diferenciación, ya que la mayoría de las culturas emergen en oposición a una cultura que sea diferente, surgiendo una cultura como más importante que otra; c) exotización, ya que se pone énfasis en todo lo que sea diferente de la norma; d) estereotipización, por el abordaje y la representación del Otro de una manera basada en ideas fijas; e) la falta de voz de algunas culturas y subculturas que hablan español.

Según Andrade (2011: 35), los diferentes países hispanohablantes son presentados en la los manuales de una forma poco equilibrada, siendo

“evidente que la información sobre España ocupa el primer lugar en cuanto a centro de atención junto a la información de sus regiones y ciudades, y que los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida (...). Esto puede generar el posible problema de que los estudiantes terminen sin una visión total del mundo hispano.”

Al mismo tiempo, hay países como España que son presentados de una manera positiva, mientras que los países hispanoamericanos son representados a través de los aspectos más negativos. De hecho, hay un etnocentrismo claro que favorece el trabajo de algunas culturas en la clase de E/LE. Según Cerdeira & Vincent (2009: 369), el

“etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural.”

Más que los manuales, tenemos a nuestra disposición un amplio catálogo de materiales con los que podemos trabajar las culturas hispanoamericanas en la clase de E/LE:

“la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación (Mercau 2014: 7).”

Gracias a las influencias amerindias, a los esclavos africanos y a los colonizadores españoles y europeos, hay aspectos culturales que causan cierta extrañeza y curiosidad, ya que “si presentamos en clase una *guajira*, una *chacarero* o una *cueca*, seguramente la primera reacción de los alumnos sea de extrañeza” (Mercau 2014: 40). Sin embargo, hay que tener en cuenta que “es imprescindible integrar los contenidos culturales a las actividades diarias de clase, intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico” (Lerner 2000: WEB).

De hecho, como veremos en el capítulo siguiente, ayudamos a los alumnos a conectarse con el Otro, con ellos mismos y con el contenido a través de un enfoque experiencial.

3. CAMINOS HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN TRABAJO CON LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES DEL ESPAÑOL EN CLASE: UN ESTUDIO DE CASO

En nuestro estudio de caso hemos definido las preguntas de investigación siguientes: a) ¿Qué representaciones tienen los alumnos sobre las variedades culturales y lingüísticas de *Hispanoamérica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español en la escuela secundaria portuguesa?; b) ¿Cómo surgen las variedades lingüísticas y culturales de los españoles en los manuales de Educación Secundaria portugueses?; c) ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en las escuelas para la (re)construcción de las representaciones y conocimiento del español y sus variedades?

El corpus esencial de nuestro trabajo está en las respuestas a cuestionarios¹, análisis de manuales, en la reflexión crítica en notas de campo y también en el análisis de trabajo de proyectos y fichas de autoevaluación producidas por una muestra de 41 alumnos del 11º grado de una escuela de secundaria en la región de Aveiro.

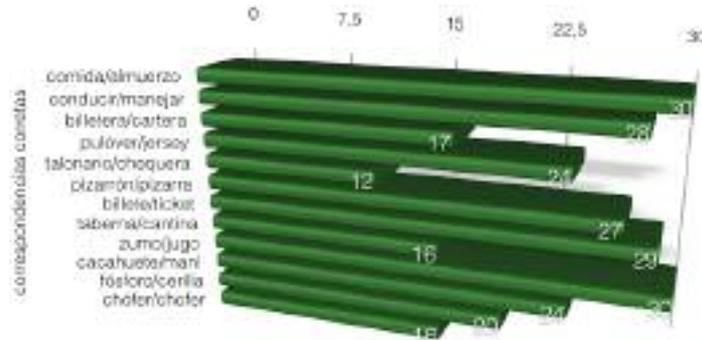
3.1. Las representaciones de los alumnos sobre su relación con el mundo hispanoamericano

El cuestionario fue implementado en las primeras semanas del inicio del proyecto y sirvió el propósito de comprender mejor el perfil sociobiográfico y el perfil sociolingüístico de los alumnos. En la tercera parte del cuestionario los estudiantes revelaron su relación con el mundo hispanohablante, especialmente, los aspectos relacionados con las variedades lingüísticas y culturales del español de América. Es esta la parte que nos interesa. De hecho, no vamos a analizar de manera exhaustiva los resultados debido al espacio reducido que tenemos.

En cuanto a las representaciones culturales los estudiantes: a) revelan gusto por los países como Venezuela, México, Argentina y Cuba; b) asocian positivamente la conquista de América a un encuentro de culturas, pero muchos de los estudiantes revelan que reconocen este evento como una pérdida de identidad y algunos incluso como un logro; c) señalan como aspectos positivos del conjunto de países hispanoamericanos estados de ánimo como la amabilidad y la felicidad, la comida rica, pero picante, el entretenimiento y el turismo; d) dan a conocer los aspectos negativos que se asocian determinados países hispanoamericanos como el crimen, la pobreza y los cárteles de la droga; e) dan a conocer hechos históricos, tales como la fecha de la llegada de Colón y la existencia ya de algunas culturas precolombinas.

¹ Se puede consultar el cuestionario aquí: <https://app.box.com/s/f7pf8f5sqgnp0yv32778r4t5wbg0etc8>

De hecho, con respecto a las representaciones de naturaleza lingüística, podemos decir que muchos de los estudiantes: a) consideran que el español ibérico y el de América Latina no son la misma lengua, así como dicen que el castellano y el español no son el mismo idioma, lo que revela alguna desconocimiento sobre los términos y su origen; b) muestran que las principales diferencias entre el español ibérico y el español de América están en la pronunciación y vocabulario; c) son capaces de identificar algunas palabras de origen americano sin gran dificultad, haciendo la correspondencia correcta con su congénere ibérica (Gráfico 1).



[Gráfico de los autores]

Gráfico 1 - Correspondencias correctas entre palabras del español ibérico y del español americano

También vale la pena señalar que, en general, los estudiantes son capaces de identificar de una manera algo fácil diferencias en relación con el vocabulario, pero tienen dificultades con respecto a la gramática y fenómenos como el *voseo*, como verificamos en el gráfico siguiente:

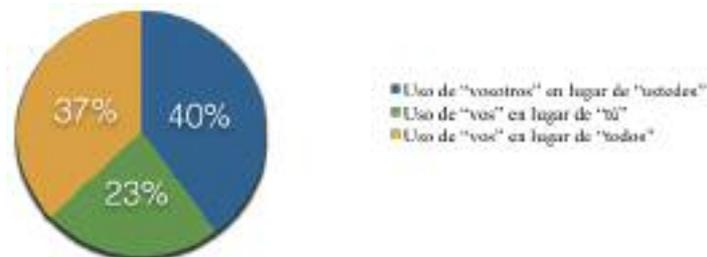


Gráfico 2 - Representaciones culturales sobre el voseo [Gráfico de los autores]

3.2. Las representaciones sobre el mundo hispanoamericano en los manuales de enseñanza secundaria

Para el análisis de las representaciones sobre el mundo hispanoamericano elegimos aquellos manuales que suelen ser los más elegidos en la región de Aveiro: *Contigo.es 1*, *Endirecto.com 1*, *Endirecto.com 2* y *ES-PA-ÑOL Tres Pasos*. En un primer análisis general verificamos que los manuales que hemos estudiado se estructuran de manera similar con 8 a 11 unidades.

En cuanto a las variedades lingüísticas los manuales *Endirecto.com 1*, *Endirecto.com 2* y *ES-PA-ÑOL Tres Pasos* trabajan temas como la pronunciación y la gramática, y en particular el *voseo*, pero nunca de una manera explícita. Esperábamos un trabajo más sistemático dentro de las variedades lingüísticas en todo el manual. En el manual *ES-PA-ÑOL Tres Pasos* vemos un intento de tratar las cuestiones culturales relacionadas con el personaje de Mafalda, en la cual viene el fenómeno lingüístico del «voseo» sin ningún tipo de contexto y aclaración de las normas y usos del sistema:



Figura 1 - Mafalda y el “voseo” trabajado de manera implícita (ES-PA-ÑOL Tres Pasos)

También en *Endirecto.com 1* surge una referencia al voseo sin explicaciones gramaticales con la canción “El hijo de Hernández” por El Cuarteto de Nos.

Las variedades culturales ya son trabajadas de una manera más sistemática. En nuestra opinión, los manuales *Endirecto.com 1* y *Endirecto.com 2* son los que hacen el trabajo más sistemático de las variedades culturales del español, más allá de la presentación de algo estereotipado aspectos, como puede verse a través del texto que sigue en relación con el pueblo mapuche:



Figura 2 - Texto sobre el pueblo Mapuche (*Endirecto.com 1*)

Hay varias referencias al pueblo Mapuche en el manual que abarcan temas como la familia y el papel de la mujer en la sociedad. Este tipo de contenido contrasta con los ejercicios que se encuentran en el manual *Contigo.es 1*, con visiones un poco estereotipadas, como en el ejemplo siguiente:



Figura 3 - Productos y sus nacionalidades (*Contigo.es 1*)

Podemos decir que: a) los manuales tienen más temas relacionados con las variedades culturales que lingüísticas; b) las cuestiones relacionadas con las variedades lingüísticas son tratadas de manera informativa y casi siempre implícitamente; c) las variedades culturales son trabajadas a través de unidades relacionadas con la geografía o artes; d) algunos manuales revelan un esfuerzo para trabajar temas relacionados con la sociedad de las ciudades y/o países hispanoamericanos, incluyendo algún contenido sobre la vida de las comunidades amerindias.

3.3. Las variantes colombiana, cubana y argentina en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE

Con la unidad “Un diario, muchos viajes” hemos trabajado temas relacionados con ciudades que una chica colombiana, Alicia, ha visitado. A través del diario de Alicia y del contacto con materiales auténticos y significativos los alumnos trabajaron durante las cuatro sesiones los temas siguientes: a) vocabulario/expresiones relacionadas con el tema de las ciudades; b) las variedades lingüísticas del español con respecto a la variante colombiana, cubana y argentina; c) las ciudades españolas, su ubicación y sus monumentos o atracciones, con un enfoque en Barcelona; d) la lectura crítica de un capítulo del libro “Guantanamo” (Figura 4), a través del cual conoceremos mejor La Habana; e) otras ciudades latinoamericanas como Cuzco, Buenos Aires, San Antonio de Areco, a través de fotografías, vídeos y una *WebQuest*; f) los tipos de música latinoamericana; g) un pueblo precolombino, los Incas.

Creemos que el estudio de las variantes lingüísticas y culturales de los españoles, se puede conseguir con: a) ejercicios de correspondencia de palabras, entre la variante ibérica y otra variante hispanoamericana (Figura 4); b) actividades de búsqueda y tratamiento de la información mediante el uso de aplicaciones y herramientas de la Web 2.0 como *Glogster*, *Kahoot!* (el ejemplo que hemos utilizado puede ser encontrado aquí: <https://play.kahoot.it/#/k/26c94b5a-ef39-4821-9c3e-233a7b5331e1>) y *WebQuests* (el ejemplo que hemos creado y utilizado puede ser encontrado aquí: <http://zunal.com/webquest.php?w=277991>); c) tareas de revisión de obras literarias o lecturas graduadas, ricas en contenidos culturales y con las voces de los actores sociales de las culturas de los países hispanohablantes; d) tareas de producción semi-reales escritas y orales, simulando situaciones cotidianas propias de los alumnos (Figura 5); e) muestras de audio y vídeo para dar a conocer los propios contextos de interacción de las personas, sus sociedades y culturas; e) situaciones de exposición de muchas maneras (recorriendo a todos los sentidos) para despertar los alumnos en otro tipo de sensaciones basadas en la emoción y el afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. En el extracto de "Guantanameras" se utilizan palabras/ expresiones que se encuentran solo en Cuba. Asocia las dos columnas y resuelve su significado.

	
añá 1	a. conchón
hula bomba 2	b. auribón
reñeta 3	c. añá
manaja 4	d. ¿Qué hay?
Gallego 5	e. pipapa
guagua 6	f. Inmigrante español
¿Okey? 7	g. Estadounidense
gringo 8	h. miñeta

2. Rellena la tabla siguiente con información sobre La Habana que encuentras en el extracto de "Guantanameras"

Características de la isla	
Historia	
Economía	
Religión	
Geografía	
Recursos destacados	
Que te encanta	
Artes	

Figura 4 - Ejercicios de comprensión de "Guantanameras"

A través de una ficha de autoevaluación¹ y algunos trabajos de grupo² hemos conseguido verificar qué aprendizajes han hecho los alumnos. Respecto a la ficha de autoevaluación, hemos concluido que la gran parte de los alumnos consigue decir palabras/expresiones en la variante de español colombiano o cubano, reconocer el voseo y sus reglas gramaticales (Figura 6) y hablar sobre los temas culturales que uno encuentra en "Guantanameras". En los trabajos de grupo hay ya algún cuidado en buscar las variedades lingüísticas del país/ciudad que los alumnos han estudiado.

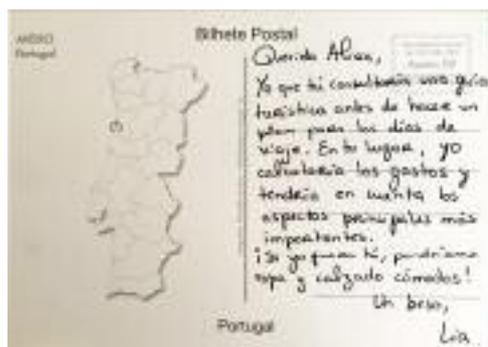


Figura 5 - Ejemplo de una postal creada por una de las alumnas

Asimismo, creemos que, a través de estrategias desafiantes, basadas en la pedagogía de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez 2015), los alumnos son capaces de tomar las medidas necesarias para desarrollar sus conocimientos culturales y lingüísticos (cf.

² Se puede ver un ejemplo de la ficha de autoevaluación en este enlace: <https://app.box.com/s/wkur1dn8619zrfzx5rojmqdheqv3760>. n

³ Se puede descargar unos de los trabajos aquí: <https://app.box.com/s/ogk7f7flor6turjyne4n6829706o06h3>

Byram *et al* 2002; Cruz 2011), en una sociedad donde el lenguaje hipertexto prevalece con el uso de las herramientas Web 2.0. Asimismo, es necesario pasar de una enseñanza unisensorial a una enseñanza multisensorial, movida por las experiencias ofrecidas por los cinco sentidos (Arslan 2009).

b) ¿Cavones a Marfaca, otro de los síntomas argentinos? En los sílabos pasa o mismo, reflexa el texto con la información que falta.



Marfaca es la rifa que da nombre a la 5ta línea horizontal de la prensa argentina. Creada por Quiroga desde 1964 a 1973 presenta reflexos en palabras del lenguaje "la clase media latinoamericana y la juventud progresista" preocupada por la paz y la humanidad.

En las relaciones formales se usa unido tanto en España como en Hispanoamérica. Sin embargo, en las relaciones informales y de confianza, en España se prefiere más unido que en Hispanoamérica. Además, el uso de unido generalizado en las regiones hispanas (en Argentina y Uruguay, y otros países hispanos). En el contexto de la persona si vos tú, en un principio, tratándose solo propia de todas a como forma de respeto hacia el actual está el vos tú. Se utiliza en el ámbito y se utiliza la -y la tía en la última sílaba pagar, pagar, pagar, pagar, pagar, pagar.



c) Las formas verbales del presente usadas con vos en otras regiones son similares al infinitivo. Con la ayuda de las formas que encontramos en las últimas sílabas la tabla.

infinitivo	sí	no
¿Qué haces?		
¿Cómo lo ves?		
¿Te acuerdas?		
¿Te lo imaginas?		

Figura 6 - Ejercicios sobre el voseo [Ejercicios de los autores]

De hecho, nuestros alumnos fueron capaces de ponerse en contacto con otras formas de ver el mundo de una manera interdisciplinaria, a través de estrategias y materiales multimedia que estimulan el desarrollo de diferentes tipos de destrezas. Conscientes de que cada clase es un evento (cf. Gerdali 2000), hemos tratado de provocar en los alumnos un sentido que oscila entre el asombro y extrañeza y, concomitantemente, cuestionamiento de las lenguas y sus culturas.

CONCLUSIONES

Con este artículo hemos intentado evidenciar el lugar de *Hispanoamérica* en la enseñanza-aprendizaje de E/LE en el contexto de la educación secundaria pública portuguesa, tratando de comprender, por un lado, cuáles son las representaciones de las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas que son llevadas hacia este contexto por los alumnos. Por otra parte, hemos tratado de poner atención a las prácticas y materiales que pueden promover una visión más amplia y menos estereotipada de las variedades lingüísticas y culturales del español.

Hemos verificado que los alumnos muestran un sincero deseo de aprender más acerca de Hispanoamérica. Sin embargo, dan a conocer sus representaciones algo estereotipadas y limitadas sobre el tema, que son coherentes con las que surgen en los manuales (cf. Merca 2014 ; Coello 2011).

Creemos que es necesario involucrar a los alumnos en tareas multisensoriales con documentos reales y en contacto con las variedades culturales y lingüísticas del español para contribuir a su competencia multilingüe, dentro de un mismo idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altmann, W., & Vences, U. (2004): *¿América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- Alvar, M. (2002): *Español en dos mundos. Temas de Hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arslan, K. (2009): Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Disponible el día 10/10/2014 en <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>.
- Beave, T., & Garrido, C. (2000): El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?. *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Disponible el día 01/11/2014 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf.
- Bortoni-Ricardo, S. (2014): *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Cerdeira, P., & Vicente, J. (2009): Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado & M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 363-370.
- Downes, S. (2006): *Learning networks and connective knowledge*. Disponible el día 10/12/2014 en <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
- Fernández-Corbacho, A. (2014): Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009): Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 79–90.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coan, M., & Pontes, V. (2013): Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9 (18), pp. 179-191.
- Coello, P. (2011): Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cruz, M. (2011): *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De la Vega, I. (2001): *Comentarios reales*. Madrid: Cátedra.
- Geraldi, J. (2000): *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernández, M. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible el día 05/01/2015 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Instituto Cervantes (2010): *Español una lengua viva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kraviski, E. (2007): *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Lerner, I. (2000). *La clase es un tango*. Disponible el día 14/12/2014 en https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51.
- Lhote, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Liceras, J., Carballo, A., & Droege, S. (1995): El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11/12, pp. 291-308.
- López, F. (2013): La cultura del hispanohablante y el enfoque en las clases de español. *Actas XLII AEPE*. Disponible el día 14/12/2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_13.pdf.
- Marín, F. (2001): De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista*, marzo-abril 2001, pp. 70-79.
- Mercau, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidade de Oviedo.

- Mollica, M. (2007): *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto.
- Mora, C. (2013): *Gamificación: lo cognitivo, lo emocional y lo social*. Disponible el día 10/05/2015 en <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-cognitivo-lo-emocional-y-lo-social/>.
- Mora-Figueroa, S. (1998): *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez, M. (2003): *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pinto, C. (2006): Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender?. *Actas del III Simposio Internacional De Didáctica Del Español Para Extranjeros "José Carlos Lisboa"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 135-147.
- Pontes, V. (2009): *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Salvador, G. (2001): El español en España y el español en América. *Nueva Revista*, marzo-abril, pp. 58-60.
- Siemens, G. (2004): *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponible el día 15/10/2014 en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Van Dijk, T. (2004): *Racism, Discourse, and Textbooks The coverage of immigration in Spanish textbooks*. Disponible el día 10-10-2014 en <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Racism,%20discourse,%20textbooks.htm>.

Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta!

Francisco José Fidalgo Enríquez.
Universidade da Beira Interior (UBI)

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas históricamente más trabajado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es el de los falsos amigos. Si nos fijamos en el caso concreto de ELE para lusohablantes existe un número abundante de tesis de *mestrado* principalmente, pero también de doctorado, artículos, manuales, diccionarios y trabajos de diversa índole que abordan la enseñanza y aprendizaje de los falsos amigos.

Este hecho parece demostrar que es un terreno productivo y una necesidad imperiosa. Sin embargo, quizás no lo es tanto... La similitud lingüística entre el español y el portugués parece propiciar la aparición de trabajos que resuelvan algunas preguntas como las siguientes: cuántos falsos amigos hay, cuáles son los falsos amigos que deben ser trabajados para la enseñanza de español a lusohablantes o cómo deben ser trabajados.

Desde la aparición de la Gramática Comunicativa y abandonados, por lo menos formalmente, los presupuestos didácticos de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas tales como el método Gramática-Traducción, el método Audio-Oral o Audio-Lingüístico y el método Situacional, el aprendizaje de listas de falsos amigos no es un procedimiento didáctico aceptable ni recomendable.

Para sustituir estas listas, más o menos exhaustivas, de falsos amigos se propuso como ‘solución mágica’ la necesidad de trabajar los falsos amigos por medio de actividades comunicativas y diversas estrategias, pero basándose en... listas.

Por esta causa, a nuestro parecer, siguen prevaleciendo los vicios de antaño, ya condenados, como la elaboración de listas, y los vicios de hogaño como la falta de adecuación al contexto de las nuevas actividades ‘dinámicas’ para trabajar los falsos amigos. Esto es, un falso amigo no puede serlo solo en virtud de una comparación lingüística previa como propugnaba el Análisis Contrastivo (AC) sino que debemos certificarnos de que es un falso amigo experiencialmente por medio del Análisis de Errores (AE) y comprobar científicamente su condición de falso amigo por medio de la aplicación de la teoría de la Interlengua (IL). Un falso amigo lo es no *a priori* sino en un determinado contexto donde la comunicación se interrumpe.

De seguir por el camino exegético actual, seguiremos ‘cazando’ falsos amigos y confundiendo ‘ratos’ y ‘ratones’.

1. FALSOS AMIGOS. UNA ‘NECESIDAD’ DEL SIGLO PASADO.

Como ya anunciábamos la similitud lingüística, causada por el origen común, entre el español y el portugués parece propiciar la aparición de trabajos que resuelvan algunas pre-

guntas como las siguientes: cuántos falsos amigos hay, cuáles son los falsos amigos que deben ser trabajados para la enseñanza de español a lusohablantes o cómo deben ser trabajados.

Existen muchos trabajos visibles y además podemos constatar, basta con ojear cualquier programa de español para lusófonos, que es una práctica ‘invisible’ muy habitual.

En demasiadas ocasiones la resolución de este aparente problema se centra en la atribución de diferentes denominaciones conforme a diversos modelos de análisis lingüístico, que suelen ser bastantes y no siempre inteligibles, como falsos amigos, (falsos) cognados, heterosemánticos, etc. Nos parece que la gran mayoría son válidas, pero no atienden al problema básico de los cognados para la enseñanza del español a lusófonos, ¿cómo enseñarlos?

En esta misma línea taxonómica existen muchas clasificaciones, muchas de ellas adecuadas, otras poco comprensibles, centradas exclusivamente en distribuir los diversos falsos amigos, reales o no, en compartimentos estancos sin preocuparse en cómo trabajarlos.

Y existen, sobre todo, demasiadas listas ilimitadas, porque suelen basarse en recopilaciones de palabras o unidades léxicas, en las que tampoco parece claro cuál es la unidad de trabajo ya suelen estar articuladas por diversos parámetros de proximidad lingüística (gráfico, fonético, semántico, sintáctico) definidos *a priori* y no sobre la experimentación científica de su uso para que el aprendiz pueda alcanzar la competencia comunicativa y que suele adolecer de recomendaciones didácticas para poder trabajar las cognados incluidos en ellas

A continuación vamos a revisar algunas de las propuestas que demuestran la confusión terminológica y taxonómica, a nuestro entender, de la que hablábamos.

Como venimos indicando, parece que la proximidad lingüística es un factor inexcusable que hace que debemos trabajar los falsos amigos:

“(…) questão dos falsos amigos é algo que normalmente só se põe no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Vários são os factores que podem contribuir para a existência de falsos amigos entre duas línguas, mas parece ser que um dos mais decisivos é a afinidade entre elas. Uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibero-românicas” (Ceolin 2003:39).

“Al final de nuestro análisis, concluimos que además de la afinidad¹ que hay entre las dos lenguas – en este caso son románicas e ibero-románicas – otros factores son indiscutibles para la comprensión de los falsos amigos” (Silva Alves 2008:9).

Esta proximidad lingüística parece ser un factor que ayuda al aprendizaje del español por lusófonos, pero que también lo hace demasiado ‘fácil’ y por ende poco atractivo. Por ello, supuestamente debemos buscar, partiendo de un modelo AC de los años 60, los aspectos disimilares como indica Peres Martorelli en “El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués-español”

“Amén de que en el caso de Brasil, no se mencionan las dos posibilidades que existen (brasileño/a, brasileiro/a) esta actividad resulta poco atractiva para nuestro alumno ya que las palabras presentadas son prácticamente iguales en las dos lenguas.» (...) Actividades como estas no sólo desestimulan al alumno a estudiar la lengua española, sino que refuerzan la idea de que no hace falta dedicar esfuerzo a su aprendizaje. Sabemos que estos países y sus nacionalidades deben ser presentados, pero en los ejercicios se podría, trabajar las nacionalidades menos transparentes como costarricense (*costarriquenho* en portugués) o danés (*dinamarquês* en portugués)” (Peres Martorelli 2011:s/p).

¹ Quiere decir proximidad o afinidad, ¿no será un falso amigo?

Como se puede ver se insiste en la diferencia en la similitud. Entonces, ¿por qué no podemos trabajar sobre los gentilicios sobre naturales de Vanuatu, Kiribati o de Guinea-Bisau que dicho de paso es uno de los países que deberían formar parte por pertenecer a la lusofonía?

Esta misma autora en el trabajo anteriormente citado continúa resaltando la importancia de la diferencia en la semejanza, argumentado que un manual que en su segunda clase propone el aprendizaje de los numerales cardinales del 1 al 20 debería proponer del 1 al 100. Tal opción puede ser aconsejable siempre que tengamos en cuenta más que la diferencia en la proximidad otros aspectos del aprendizaje de léxico para ELE como nivel, objetivos, selección, gradación, pero de éstos nada se dice.

Más adecuado le parece que uno de los manuales² analizados en su artículo recoja un amplio número de denominaciones de deportes. Volvemos a ver que la cantidad sin ‘filtrar’ parece un criterio decisivo.

Curiosamente las conclusiones de este artículo parecen contradecir sus ejemplos, aunque se explican por un deseo latente en demasiados (malos) profesores que enseñan lenguas extranjeras a nativos de lenguas próximas, buscar lo más difícil (aparentemente) partiendo de un AC no basado en hechos experimentales para mostrar a los alumnos que el español no es fácil, cuando el asunto nuclear es que no lo es y sí lo es, hay niveles de competencia comunicativa diversos con diversas competencias que por medio de habilidades, actividades y estrategias los alumnos deben adquirir.

“El profesor o autor del manual debe tener en cuenta algunos factores: a) el nivel de los alumnos, aunque las dos lenguas estén emparentadas, no se puede olvidar que son alumnos de los niveles A1 y A2 y, por lo tanto, no dominan la estructura de la lengua; b) la semejanza entre las dos lenguas tiene que ser presentada como un aspecto positivo para el aprendizaje y no al contrario, como algo desestimulante; c) los falsos amigos pueden convertirse en verdaderos amigos del profesor pues transforman el aprendizaje en algo curioso y atractivo; d) el uso o adecuación pragmática de las palabras. En definitiva, podemos afirmar que ejercicios como estos no motivan a nuestros alumnos que muchas veces llegan a la errónea conclusión de que no les hace falta estudiar la lengua española” (Peres Martorelli 2011:s/p).

Obviamente, tanto en los falsos amigos como en otros aspectos, podemos datar muchos casos de transferencia lingüística en aprendices de una lengua extranjera, más si tienen como lengua nativa una lengua próxima, pero lo que no podemos usar el concepto como punto de llegada para la enseñanza de las lenguas sino como hipótesis de partida. En este siglo XXI hablar de existencia de transferencia lingüística e interferencia es una aporía, la clave es establecer cuándo y cuánto se producen los fenómenos citados a partir de datos científicos en un contexto comunicativo y poder usar estos datos para la ELE.

Como ya decíamos la solución no consiste en clasificar únicamente:

“Vimos que os manuais tratam o assunto de forma tão superficial, mas que poderia ser estudado mais a fundo. O assunto é tratado de uma maneira que os alunos simplesmente têm que visualizar, memorizar e pronto, pois não há nenhuma explicação. Contudo, fazendo uma análise das palavras percebemos que elas são oriundas da mesma palavra latina ou outras línguas de origem latina, como o italiano e o francês. E, Como já foi citado no corpo do trabalho e explicitado também por Ceolin (2003) que em parte, o grande número de falsos amigos lexicais que há entre o português y³ o es-

² Habría obviamente que decidir qué unidades léxicas relacionadas con el deporte son necesarias para un nivel A1 para lusófonos, ya que lo que relevante no es cuántas sino cuáles se adecuan a la competencia comunicativa para ese nivel. No se trata de evaluar el conocimiento del mundo de los alumnos sino su competencia léxico-semántica.

³ Sic

panhol se dá a grande aproximação entre ambas as línguas. E por fim, vimos que os falsos amigos relacionados ao léxico não se relacionam tão somente ao ensino/ aprendizagem, mas também à tradução. Em fim, vimos que o problema dos falsos amigos lexicais é exclusivamente identificar e categorizar” (Silva Alves 2008b:115).

“Consideramos *falsos amigos estruturais ou estruturas falso amigos*, aquelas estruturas gramaticais, de modo especial sintáticas, ou pelo menos, morfo-sintáticas, que apesar de compartir uma semelhança no seu aspecto exterior não compartilham no seu sentido ou no uso, pondo em causa o acto comunicativo do mesmo modo que o fazem os falsos amigos lexicais (...).

As estruturas aqui consideradas partem da observação que fizemos na sala de aulas das dificuldades que os falantes de castelhano apresentam na hora de aprender português (...).

Aquelas que mais chamam a atenção são o uso do *pretérito perfeito composto* e a perífrase do chamado *futuro próximo*; a estes poderíamos acrescentar a desinência-*ra-/-se- do imperfeito do conjuntivo*⁴. Como já antes se disse, a grande afinidade histórica entre o português e o castelhano determina, em parte, o grande número de falsos amigos lexicais que existem entre estas duas línguas (Ceolin 2003:41).

(...) A estes devemos juntar algumas estruturas que podem conduzir a erros semelhantes àqueles que os falsos amigos lexicais produzem. Ao contrário destes, os estruturais são em muito menor número, mas também estão muito mais automatizados no uso inconsciente que fazemos da linguagem, em especial no contexto coloquial menos formal.

O problema dos falsos amigos lexicais é identificá-los e o dos estruturais é dominá-los” (Ceolin 2003:47).

Para un estudio lingüístico de cariz estructural la propuesta anterior puede ser aceptable, aunque realmente el planteamiento es de otrora, pero para que los dicentes puedan trabajar los falsos amigos dentro del aprendizaje de la competencia léxico-semántica y dentro ésta de la comunicativa es necesario establecer, niveles, grados, y adecuación al contexto y no meramente taxonomías. De no hacerlo así, podemos pensar que se trata apenas de una ‘caza’ al falso amigo para que los estudiantes puedan recordar el nombre de cada una de las ‘presas’ cuando las vean sin saber si éstas son o no peligrosas o dañinas para la comunicación.

En este sentido, el trabajo de Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho & Vilar, Guillermo, “Os falsos amigos na relação espanhol – português” supera el mero deseo clasificatorio, pues se interesa por nivelar “Em modo de conclusão, apresentar-se-á um pequeno apêndice – dicionário da relação dos termos encontrados em ambas as línguas” (2004:76). Con todo creemos que solo supone un estudio de base interesante, pues luego debería poder aplicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras, sea el español o el portugués, con propuestas metodológicas y didácticas concretas:

“Deixando de lado obsoletos pensamentos e prejuízos linguísticos, tentaremos propor uma nova abordagem dos falsos amigos, baseando-nos em primeiro lugar nas nossas experiências como alunos e professores, ao mesmo tempo, do Português e do Espanhol. Neste sentido, temos vindo a constatar que em verdade, numa fase inicial de aprendizagem, os falsos amigos aparecem frequentemente e em maior medida durante as aulas de Português (PLE) do que nas aulas de Espanhol (ELE)”⁵ (Vaz da Silva & Vilar 2004: 76).

Como ya apuntamos nos parece un estudio científico realmente interesante con diversas consideraciones teóricas sobre Semántica histórica y Historia de la Lengua Contrastiva, pero adolece de las aplicaciones didácticas necesarias que la didáctica de los falsos amigos en contextos comunicativos precisa.

4 En itálico en texto original.

5 Sería interesante concretar a qué se deben estos hechos que los autores apuntan.

El olvido gravoso de la importancia decisiva del contexto en cualquier acto de habla, independientemente del canal, hace que María de Lourdes Otero Bravo Cruz: “Diccionario de falsos amigos (español-portugués/portugués-español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso-hablantes”, afirme que: “El hablante ‘espontáneo’⁶, sin un estudio sistemático, a menudo presenta la tendencia a formular reglas implícitamente. Lo hace con el objetivo de comunicarse y para eso utiliza expresiones, vocablos y estructuras de su lengua materna (portugués) con la inclusión de rasgos de la lengua meta (español) (...) (2004:632), como si los casos de transferencia e interferencia lingüística fueran apenas un defecto del habla. Muy por el contrario es más fácil subsanar los problemas de comunicación en una interacción oral porque la existencia de contexto ayuda en muchas ocasiones.⁷

Un mal diccionario (también de falsos amigos), falta de contexto de uso y otras informaciones lexicográficas como registro, empleo, que son claves, demuestra que la acumulación de significantes y significados sin uso pragmático no garantiza la comunicación.⁸

Si partimos de diccionarios de este tipo, haremos análisis contrastivo ‘a la antigua’ y es imposible hacer ningún enfoque comunicativo ni utilizar estos materiales como herramientas para alcanzar la competencia comunicativa.

Mucho más adecuado en relación con su planteamiento teórico nos parece el trabajo de Philippe Humblé (2005-6) “Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil”, ya que considera no solo el significante y el significado de los cognados sino también el registro y las colocaciones léxicas⁹. No obstante, consideramos que acierta al afirmar que como han sido planteados son un falso problema, pero no propone una solución didáctica.

A nuestro entender, los falsos amigos, desde una perspectiva de Lingüística Aplicada a ELE, son un elemento que debe ser encarado desde una perspectiva sincrónica en contexto (y cotexto dependiendo del canal). El cognado se produce en un acto de habla donde es relevante contextualmente y no se puede explicar aislado de este contexto a riesgo de dejar de ser un falso amigo. Por ejemplo, ‘periódico’ no suele aparecer en las listas de falsos amigos, sin embargo si suele aparecer ‘jornal’, ¿cuál de los dos podría tendencialmente ser un falso amigo? Ninguno *a priori*, ninguno en contexto o incluso los dos en contexto.¹⁰

⁶ Destacado nuestro.

⁷ Mucho más grave es tener defectos no ‘espontáneos’ en el texto escrito como aparecen en su artículo: *retirar (sacar), bien como (así como), insumo (¿?)*

⁸ Como Brabo Cruz bien indica en su artículo de 2005 “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de E-LE para alumnos brasileños”.

⁹—El primer tipo es el tradicional: dos palabras son casi idénticas, se escriben casi igual, se pronuncian casi igual, pero sus sentidos son diferentes. El ejemplo clásico es el de exquisito/esquisito.

— El segundo tipo es el de palabras que también son casi idénticas, significan lo mismo, pero que se usan en registros diferentes. Es el caso de, por ejemplo, aclarar y esclarecer.

— El tercer tipo es el de palabras que también son idénticas y significan grosso modo lo mismo, pero que tienen varias acepciones de las cuales una o algunas son diferentes. Es el caso de lástima.

— El cuarto tipo es el de palabras que forman parejas en cada una de las lenguas, con acepciones aparentemente idénticas, pero que funcionan en realidad con restricciones gramaticales o léxicas diferentes. Es el caso de hablar/ decir, falar/dizer (...). (Humblé 2005-06:198).

(...)“Espero haber demostrado que los verdaderos problemas causados por la proximidad de las dos lenguas están en diferencias de registro, de coincidencia parcial de los campos semánticos o de usos gramaticales diferentes. buscar/procurar; colocar/poner; percibir/perceber; similar/semillante/semelhante; algo/alguma coisa; assumir/asumir; ganhar/ganar;

¹⁰A nuestro modesto parecer son un asunto de cariz más lexicográfico que puramente relacionado con la enseñanza de las lenguas como recogen: Bugueño Miranda (2008) o Vázquez Diéguez (2011).

Obviar el contexto y tratar los falsos amigos como una lista más o menos exhaustiva, sin integrarlos dentro del concepto general de competencia comunicativa y de competencia semántico-léxica, no teniendo en cuenta los criterios de nivelación, selección y gradación supone, sí, un problema real.

2. LOS FALSOS AMIGOS EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Si revemos algunas de las características principales de las diversas teorías de adquisición de las L2 podemos constatar que aún en la actualidad la enseñanza de los falsos amigos parte de los principios del primer análisis contrastivo de los años 60 como los siguientes:

- Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- Selección de las áreas objeto de comparación.
- Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- Predicción de los posibles errores¹¹

Esta teoría de adquisición de la L2 obvia algunos de los principios que operan en el aprendizaje de una Lengua Segunda o Lengua Extranjera y que influyen en la enseñanza de los cognados:

- En el aprendizaje de la gramática existen estadios naturales que la enseñanza no puede saltarse, son las sucesivas interlenguas en las que a cada una de ellas se puede asociar ciertos falsos amigos, pero los falsos amigos no son un problema de la lengua sino de cada interlengua.
- El aprendizaje completo solo se aplica de forma cíclica, global e integrada. No es acumulativo ni lineal. No se pueden ver los falsos amigos solo en un determinado nivel ni de forma sucesiva sino cíclica. Hay que nivelar los falsos amigos, no ‘darlos de golpe’ y ‘a golpes’.
- Las oraciones no son el único elemento de comprensión, hay que considerar el texto. Por ejemplo ‘Cuidado’ no es oración, ‘debes tener cuidado’, sí. Teniendo en cuenta un nivel textual de análisis del discurso no podemos establecer si una unidad léxica es un falso amigo ‘real’, y por tanto, puede provocar problemas en la comunicación si tenemos en cuenta el contexto. Por ejemplo, es posible que ‘piso’ sea un falso amigo en determinados contextos, pero es probable que no lo sea en muchos más contextos.
- El error debe ser la base de cualquier estudio sobre los falsos amigos y su posterior aplicación didáctica. No es recomendable prevenir los errores y sí a analizar la interlengua en contexto. Puede que la lista de falsos amigos previamente construida no supongan ningún problema comunicativo y corremos el riesgo de que el alumno emplee estrategias de evitación para no usar hipotéticos falsos amigos como ‘rato’.
- En lenguas próximas hay que poner atención a la forma, no contrastando sin más nivelando y graduando los falsos amigos y otras unidades léxicas que puedan causar problemas por la proximidad lingüística.
- No hay que descuidar la atención al significado y centrarnos solo en la forma lingüística, pues es más recomendable un método implícito de adquisición de los falsos amigos.

¹¹ Análisis de Errores (AE):

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. Clasificación y descripción de los errores;
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error.
4. Evaluación de la gravedad del error y procura de una posible solución.

Interlengua (IL) consiste en el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Tenemos que ver los falsos amigos, como ya indicábamos, como parte del concepto de competencia comunicativa (Canale 1995) que es la suma de diversas competencias como la lingüística, la sociolingüística (sociocultural) y la estratégica¹². Para este concepto de competencia comunicativa los falsos amigos forman parte de la competencia lingüística en la que se incluye la (sub)competencia gramatical. En este sentido, para constatar la existencia de un falso amigo habría que aplicar los siguientes parámetros:

- Corrección gramatical > (Sub)competencia gramatical.
 - La eficacia comunicativa > Competencia comunicativa.
- Ej. Quiero un 'garfio' para comer.

En el ejemplo precedente no parece que un acto de habla el uso del falso amigo ('*garfo*' > *tenedor*) por un aprendiz nativo del portugués, pueda provocar un fallo en la comunicación. En el siguiente ejemplo tampoco creemos que '*faca*' (*cuchillo*) impida la comunicación y que, por tanto, pueda ser considerado un falso amigo como es incluido en diversas listas de falsos amigos:

Ej. Quiero un garf(i)o y faca para comer el bistec por favor.

Sí nos parece decisivo un tercer criterio que tiende a obviarse, cuando no a ignorarse, en demasiadas listas de falsos amigos: la adecuación pragmática. Si no tenemos en cuenta este elemento pueden producirse falsos amigos no tan fácilmente 'recuperables' en algunos contextos:

Ejs. Compré un 'polvo' (pulpo) por 30 euros.
Esa tía está 'una cabra' (zorra).
Es un 'porrero' (guay, simpático, divertido).

La competencia comunicativa está íntimamente relacionada con el léxico. Por esta razón, una competencia gramatical que integre la enseñanza del léxico debe tener en cuenta alguno de los principios enumerados por Matte Bon (1987):

-La 'fascinación' por la forma no debe prevalecer sobre el interés por el significado y buscar solo falsos amigos formales:

Ej. Solo (pt)/suelo (Vb Soler)/suelo (sust.)

-El análisis gramatical no se debe realizar al nivel de la frase, por el que se elaboran las llamadas «gramáticas de frases», sino al nivel textual. Es necesario tener en cuenta el contexto y el cotexto. La lengua debe ser entendida como actuación y comunicación. Así 'asombrado/a' solo será un falso amigo en ciertos contextos, pero no *a priori*:

Ejs. La casa está asombrada. NO ES UN FALSO AMIGO.
Ella está asombrada con la resolución. PUEDE SER UN FALSO AMIGO.

-Es necesario huir de las meras listas que caracterizan algunas gramáticas y manuales destinadas a la enseñanza del español como LE: las listas, precisamente por tratarse

¹² A nuestro entender también debe ser incluida la competencia pragmática y/o discursiva añadida en posteriores reformulaciones de otros investigadores del concepto de competencia comunicativa.

de listas, no suelen aportar más información que la relacionada con el significante y cuando mucho con el significado¹³.

-La lengua es un sistema dinámico, por lo que recurrir a descripciones meramente formales que no tienen en cuenta este hecho obvia que el falso amigo no lo es en potencia sino en uso. Ej. 'Piso' (Es asfalto) no se puede establecer como un falso amigo por su aparente confusión con 'piso' (Pt *andar*).

-Es útil aprovechar el poder explicativo del análisis contrastivo dentro de un concepto de la competencia lingüística (gramática y léxico) como un elemento más de la competencia comunicativa donde la gramática ni el léxico son un fin en sí mismos sino herramientas para alcanzar el éxito comunicativo. Como dice Matte Bon (1988:116):

«El análisis contrastivo ocupará una posición de relieve a la hora de analizar el sistema español (y el de cualquier otro idioma), porque un estudio sobre un solo idioma nunca será suficiente, ya que para aprender/ enseñar una lengua extranjera habrá que contar con buenos estudios sobre otros idiomas, puesto que los idiomas se leen y descubren unos a través de otros».

No se trata de emplear análisis contrastivo clásico previo sino de descubrir de la realidad (análisis de los errores en cada interlengua) lo que debemos llevar a la práctica para mejorar la competencia semántica-léxica de nuestros alumnos y consiguientemente su competencia comunicativa.

3. EN BÚSQUEDA DE UN MÉTODO Y UNA METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR LOS FALSOS AMIGOS

Podemos hablar de tres grandes metodologías en relación con la enseñanza del léxico:

De 1930 a 1970 está basada en el aprendizaje de estructuras sintácticas. Principalmente encontramos estudios de base estructuralista que no dan atención al proceso de adquisición. La enseñanza de vocabulario radica en dar listas de palabras al aprendiz.

Desde 1970 hasta mediados de los años 80. Las teorías lingüísticas vigentes en esa época son la lingüística textual, la lingüística cognitiva y el estructuralismo. Los métodos audio-orales prevalecen y comienza el enfoque comunicativo. El léxico comienza a tener importancia en la enseñanza/aprendizaje y se empieza a trabajar con el concepto de colocación léxica. El aprendizaje de vocabulario se concibe como la adquisición de significados (proceso cuantitativo) y se considera que es necesario desarrollar estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido.

Desde mediados de los 80 a la actualidad. La lingüística de corpus, las teorías lexicistas y los estudios de semántica léxica hacen que la investigación no solo se centre en el número de unidades léxicas sino en la propia estructura interna del léxico (proceso cualitativo). El foco de interés no es la enseñanza de vocabulario en sí misma sino la adquisición por parte del aprendiz, por ello el interés por conceptos como lexicón y su organización en la mente humana. Al contrario de métodos anteriores, el aprendizaje del vocabulario no se concibe como un proceso cuantitativo sino como cualitativo. La

¹³En relación con este punto, Matte Bon (1987: 80-81) enumera las limitaciones que ofrecen las listas elaboradas desde los planteamientos tradicionales:

- La propia creatividad de la lengua impide que las listas sean completas.
- Se confunde el elemento de la lengua objeto de estudio con los contextos de uso de los mismos.
- Las listas proporcionan descripciones parciales sobre el funcionamiento de la lengua, por lo que su empleo durante el proceso de aprendizaje es contraproducente para la interiorización del sistema por parte del discente.
- En las situaciones de comunicación real la posibilidad de recurrir mentalmente a las listas memorizadas es inexistente.

adquisición de una L2 consiste en fortalecer las relaciones entre las unidades léxicas de esa L2 no en aprender un número elevado de unidades léxicas.

En este último periodo, quizá la propuesta que cambió, y fue incorporada posteriormente el MCER y en los métodos actuales, el modo de afrontar el léxico fue el Enfoque léxico 'Lexical Approach' de Lewis (1993, 1997 y 2000). Con este enfoque Lewis modifica sustancialmente la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas.

Lewis adjudica al léxico un papel clave en el aprendizaje y propugna que se debe existir trabajar tanto para el aprendizaje explícito como el implícito:

-El aprendizaje explícito da relevancia a aprender palabras nuevas.

-El aprendizaje implícito aparece cuando se usa la lengua con fines comunicativos, debido a la exposición a *input* oral o escrito, pero es un aprendizaje más lento, gradual y no sistematizado como el anterior. Está centrado en el uso de la lengua para un determinado fin, con lo que el alumno aprende el vocabulario no como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar el objetivo comunicativo.

-El aprendizaje directo o explícito parece más rentable a corto plazo y más controlable por el profesor pero se olvida más fácilmente porque se almacena en la memoria intermedia. Por su parte aprendizaje indirecto o implícito permite almacenar las palabras junto con las relaciones que establecen entre sí, por lo que a largo plazo resulta mejor.

-El enfoque léxico defiende el aprendizaje como un proceso cualitativo: se trata de ampliar el conocimiento que se posee de las unidades léxicas para tener mucha información de distinta naturaleza sobre ellas no de acumular unidades léxicas. Se insiste en el registro, en el contexto de uso y en el significado contextual y cotextual y se aleja de las listas lexicales interminables.

A partir de este enfoque son conceptos clave:

-**Lexicón mental.** Se refiere a la organización interna de las unidades léxicas.

-**Disponibilidad léxica.** Es el conjunto de pruebas asociativas en las que un estímulo dado produce en cada aprendiz una serie de términos relacionados que se encuentran en su lexicón mental. El aprendiz puede actualizar todo el léxico relacionado con el tema del discurso

-**Riqueza léxica.** Por medio de este concepto se trata de medir no el léxico disponible en un determinado centro de atención, sino la capacidad de un sujeto de manejar un repertorio amplio de vocablos en su discurso, ya sea oral o escrito.

La organización y clasificación del léxico indican que hay que conseguir que el léxico presentado en el aula pase gradualmente de formar parte del léxico receptivo a formar parte del léxico productivo de los aprendientes. Para ello, es esencial que las unidades léxicas se incluyan dentro de un contexto situacional y lingüístico.

4. SELECCIONAR, GRADUAR, NIVELAR Y CONTEXTUALIZAR

Seleccionar es la combinación entre el AE y el AC. No se debe seleccionar solo por proximidad o distancia lingüística. Hay que tener en cuenta el alcance funcional, temas, ámbitos y situaciones y el grado de dominio exigido: Métodos como 'Aprenda español con 2000 palabras' sirve para aprender 2000 palabras seleccionadas de un cierto nivel (si es que se hace con alguna lógica de nivelación), algo que se hace constantemente,

dígase de paso, en todos los manuales. Decimos lo de seleccionar las palabras. Asunto de otro calado es determinar para qué sirven esas palabras y qué se aprende con esas palabras.

Graduar también el AE y el AC. Se debe graduar por dificultad y en base a datos. Hay que tener en cuenta el número de unidades léxicas y naturaleza lexical o gramatical que se seleccionan.

Nivelar conforme a las diversas interlenguas sobre todo conforme a niveles propios para ELE a lusohablantes que pueden partir de adopciones de los niveles del MCER. Hay que tener en cuenta los trabajos de disponibilidad léxica y riqueza léxica para poder nivelar palabras similares como ‘coger/tomar/agarrar/apañar’.

Contextualizar también conforme a diferentes interlenguas. Es indispensable adecuar el léxico a un contexto determinado. De no hacerlo, trabajaremos como los traductores electrónicos que conocen el significante y los significados de las palabras pero no saben adecuarlas a los contextos y al texto como unidad de análisis lingüístico. En este sentido, los estudios psicolingüísticos demuestran que la lengua se procesa por bloques o grupos de palabras no solo palabra a palabra.

Ej. Simular un diálogo con falsos amigos, Médico Cubano en *Estado de Graça* (programa de la RTP) no sirve para nada ya que lo que hacemos es ‘encajar’ diversos falsos amigos en un solo contexto. De hecho, los humoristas consiguen explotar el lado gracioso de algunos falsos amigos al colocarlos todos en un único contexto.

3.1. Criterios para seleccionar

3.1.1. Vocabulario relacionado con los ámbitos, temas, situaciones comunicativas y textos orales y escritos propios de cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Gómez Molina (2004:795) presenta las siguientes áreas temáticas similares al MCER y al PCI. Conforme el MCER, dividido en 6 niveles, establece tres para el vocabulario básico y tres para el vocabulario complementario.

3.1.2. Datos de frecuencia léxica, obviamente solo a partir de análisis previo *no a priori*.

3.1.3. Necesidades e intereses de los alumnos. Tipo de curso. Ej. *conv(i)to* (convencido (es)/ *convencido* (presumido es))

3.1.4. Productividad (palabras que generan otras por medio de derivación). Ej. Futbolero, panadero.

3.1.5. Rentabilidad (alcance funcional, también es una estrategia de comunicación) al hablar y al escribir. Palabras como ‘enfermedad’ es mucho más rentable que dolencia. En este sentido, ni ‘espantoso’ ni ‘exquisito’ son palabras tan rentables para introducir las en los primeros niveles. Ambas se pueden sustituir por malo y bueno, claramente más rentables.

3.1.6. Fácil de enseñar/de aprender. Las palabras similares gráficamente, fonéticamente son ‘amigos verdaderos’ que facilitan la comunicación aunque los contextos de uso no sean exactamente los mismos. Ejs. *¿cierto?* (de verdad, de acuerdo) *¡Llega!* (basta).

3.1.7. Disponibilidad léxica. Hay que distinguir entre vocabulario productivo/receptivo y tener en cuenta que la disponibilidad léxica siempre es gradual. Por ejemplo es más disponible para un hablante nativo de portugués ‘cuarto’ que ‘comedor’.

3.1.8. Variedades del léxico, diatópicas (*tortilla/rancho*), diastráticas (*porra, pipa, puñeta*), diafásicas (*charro, porrero*).

3.2. Criterios para graduar

3.2.1. Por unidades léxicas clave conforme a áreas temáticas de unidades didácticas. Más productivo en los niveles bajos-medio.

Es conveniente elaborar áreas temáticas y un mapa conceptual. Se pueden consultar diccionarios ideológicos, temáticos, de frecuencia, fraseológicos.

3.2.2 Por etapas:

-Identificación personal.

-Experiencias, vacaciones, viajes, experiencias, trabajos, estudios, planes, vida diaria.

-Opiniones, política, sociedad, ideas, arte, cultura.

3.2.3. Orden descendiente de importancia. Palabras generales de alta frecuencia en primeros niveles. Términos técnicos (palabras de baja frecuencia) en niveles más avanzados. Para ello se deben tener en cuenta los estudios de frecuencia léxica.

3.2.4. De forma gradual. No se puede ‘explotar todo’ el léxico a riesgo de que nos ‘explote’ en las manos. Los falsos amigos deben ser graduados teniendo en cuenta criterios como frecuencia y disponibilidad léxica en determinados contextos.

4. CONSIDERACIONES FINALES. CÓMO ENSEÑAR LÉXICO Y TAMBIÉN FALSOS AMIGOS

El vocabulario, incluye a los falsos amigos también, debe estar siempre:

-Contextualizado. Hay que reconocerlo como parte del texto no como unidades aisladas. Se debe tener en cuenta el texto y el contexto.

-Se deben usar las diferentes estrategias de comunicación, pues ellas mismas son consustanciales a cualquier lengua porque forman parte de la competencia estratégica y ésta a su vez de la competencia comunicativa. Ej. Palabras ‘comodín’: chisme (es), *coiso* (pt).

-Hay que trabajar las colocaciones de palabras: ‘estar enamorado de’ y no ‘estar enamorado por’. ‘Llamar a la puerta’ o ‘llamar por teléfono’.

-Se debe tener en cuenta el significante y el significado y la relación entre ambos.

-El léxico se enseña de forma cíclica y no exhaustiva, no es razonable dar todos los significados, colocaciones, empleos en los primeros niveles. Es necesario nivelar y para ello podemos emplear las propuestas del MCER y adaptarlas a lusohablantes.

-Es recomendable dar una orientación deductiva a la enseñanza del léxico, pues al facilitar contextos de uso auténticos se verifica mejor la presencia de los falsos amigos y se pueden solucionar las posibles quebras comunicativas.

- Hay que facilitar los datos sobre el registro en el que se emplea una unidad léxica para poder adecuarla a la situación comunicativa y a las necesidades del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTAS DEL XIV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES. «*Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE* (2007): São Paulo, 16 de septiembre de 2006: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

BRABO CRUZ, María de Lourdes Otero (2004): “Diccionario de falsos amigos (español-portugués/ portugués-español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes”, En: *Actas del XV congreso internacional de ASELE*, págs 632-637.

(2005): “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de ELE para alumnos brasileños, En: *Actas del XVI congreso internacional de ASELE*, págs 501-506.

- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. (2008): “Os dicionários de falsos amigos”, En: *VIII Encontro do CELSUL*, Porto Alegre. Anais do *VIII Encontro do CELSUL*. Pelotas: Editora Universidade católica de Pelotas, págs. 1-17.
- CANALE, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, En: LLOBERA, Miquel (org.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: ed. Edelsa Grupo didascalía, S.A., págs. 63-81.
- CARLUCCI, Laura, & DÍAZ FERRERO, Ana María (2013): “Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica”, *Sendebarr*, Vol 18, págs 159-190.
- CARITA, LOURDES (1999): *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CEOLIN, Roberto (2003): “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, *IANUA* 4, págs. 39-48.
- FERNANDES BECHARA, S. & WALTER GUSTAVO MOURE (1998): *¡Ojo! con los falsos amigos. Diccionario de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
- GARCÍA BENITO, Ana Belén (2000): *¿Podemos hablar de falsos amigos en fraseología?*, En: / coord. por & & , Vol. 2, 2000, ISBN 84-7723-430-2, págs. 1067-1082.
- GÓMEZ BAUTISTA, Alberto (2011): “Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos”, En: *Actas del IV congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Évora: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, págs. 80-98.
- GÓMEZ MOLINA, J.R (2004): “La subcompetencia léxico-semántica”, En: Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs 789-810.
- HUMBLÉ, Philippe (2005-2006): “Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil”, *Revista de Lexicografía*, XII, págs 197-207.
- LEWIS, Michael (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
 -(1997). *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
 -(2000). *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.
- LORENZO FEIJÓO HOYOS, B. (1992): *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Embajada de España.
- MARZANO, Fabio (2001): *Dicionário Espanhol-Português de Falsas Semelhanças. Mais de 1400 falsos cognatos com definições e exemplos*. Rio de Janeiro: Campus.
- MATTE BON, F. (1987): “La gramática en un enfoque comunicativo”, *1ª Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, MEC.
 -(1988) “De nuevo la gramática”. *Actas de las 2.as jornadas internacionales de didáctica del español*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- PERES MARTORELLI, Ana Berenice (2011): “El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués español”, En: *II congreso internacional de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera*, s/p. Visto en: www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/peresmartorell.pdf
- SABINO, Marilei Amadeu (2006): “Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganos? Desfazendo a confusão teórica através da prática”. *ALFA Revista de Lingüística*. Visto en: www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50-2/15-Sabino.pdf
- SANZ JUEZ, Ángeles (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGLE.
- SILVA ALVES, Jefferson da (2008a). “Los significados de los falsos amigos: español/portugués”, *Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.08 - 1º Semestre de 2008 ISSN 1807-5193, S/P.
 -(2008b): “Os falsos amigos: português e espanhol”, *Revista Solettras on-Line* 16, UEJR. Visto en: [20e%20espanhol.pdf](http://www.20e%20espanhol.pdf), págs. 109-117.
- VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho & VILAR, Guillermo (2004), “Os falsos amigos narelacão espanhol – português”, *Cadernos de PLE* 3, págs. 75-96.
- VÁZQUEZ DIEGUEZ, Ignacio (2011): “Sobre algunos falsos cognados español-portugués: factores lingüísticos y sociales reflejados en la semántica”, 27, págs. 33-48. ISSN: 0213-201X.
- VITA PACHECO, Cláudia (2005): “Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos: a discussão de uma sinonímia” En: *Anais do III Congresso Brasileiro de hispanistas*. Disponible en: http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc

El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos

Tamara Flores Pérez
Universidade da Beira Interior

CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS

La presente experiencia didáctica tiene como objetivo analizar los errores más comunes de un grupo de alumnos lusófonos en los diferentes estadios de su interlengua y que dicho análisis sirva para futuras prácticas docentes. Tal y como reclama Penadés Martínez (2003):

la urgencia de poner a disposición de profesores y alumnos de español materiales que ayuden tanto a conocer de antemano las dificultades a que se enfrentará el profesor en su tarea, como a enmendar los errores en que incurrirá el alumno en el proceso de aprendizaje (Penadés Martínez 2003: 2)

El concepto de *interlengua* (IL), acuñado por Selinker (1972), hace referencia al sistema lingüístico que el aprendiente va creando en su proceso de adquisición de la segunda lengua, el cual contiene características propias que difieren tanto de la lengua materna como de la lengua meta. Se trata de un proceso de aprendizaje “fruto de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2, que el aprendiz comprueba, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente” (Varón López 2012: 8). Por consiguiente, el mero análisis contrastivo entre español y portugués, a pesar de ser provechoso, no nos permite explicar todos los mecanismos que intervienen en el progreso de la interlengua de nuestros alumnos.

Siguiendo el modelo de Selinker, pueden identificarse varios tipos de estrategias que se dan en el proceso de la IL, que pasamos a ilustrar con ejemplos tomados de la producción de nuestros estudiantes:

- Transferencia de la L1: se da cuando el estudiante utiliza un elemento de la L1 como si también perteneciera al sistema de la L2; es el típico caso de traducción literal, entre otros (Ej.: *como si fuera mismo mi casa*).

- Sobregeneralización de reglas: se extiende una regla de la L2 a otros usos que traspasan el límite de lo correcto. Un ejemplo es la diptongación de formas regulares (*empezaron*) o la construcción regular de un verbo irregular (*tenimos*).

- Transferencia de instrucción: el aprendiz utiliza un nuevo conocimiento generalizando su uso en contextos en los que no es viable (Ej.: uso generalizado del pretérito perfecto - *los amigos que he dejado hace tres años*-).

- Estrategias de aprendizaje: el alumno desarrolla estrategias para asimilar conocimientos de la L2, algunas de ellas asociadas con conocimientos previos, como pueden ser otras lenguas conocidas (Ej.: *llegué en Grecia*, seguramente por influencia del inglés - *arrive in + país* -).

- Estrategias de comunicación: tienen lugar principalmente para superar obstáculos o suplir carencias que dificulten la comunicación en la lengua meta.

Partimos, por tanto, de una concepción del error en consonancia con la de Corder (1967), quien destacó que los errores eran elementos muy valiosos para alumnos, profesores e investigadores, ya que nos informan acerca del proceso de aprendizaje. Los errores en la interlengua son, en definitiva, señales del progreso de los aprendices en la adquisición de la L2.

LA MUESTRA

Para nuestro estudio hemos analizado las composiciones de diez estudiantes de las asignaturas de Español II y Español III (A2+ - B1)¹. La muestra de nuestro estudio la conforma un corpus de treinta tareas de expresión escrita, correspondientes a principios, mediados y finales de curso. Los tres ejercicios tienen en común que los alumnos debían contar una historia o hablar de experiencias. El nivel de los alumnos y la periodicidad de las tareas no son casuales, ya que uno de nuestros objetivos es observar cuáles son los errores más recurrentes a lo largo del curso y después de haber superado el nivel inicial.

Nos interesa distinguir aquellos con mayor riesgo de fosilización y que dicho conocimiento tenga repercusiones en la actuación docente. Los errores fosilizados son rasgos que el aprendiz mantiene en la lengua meta, pero que son ajenos a ésta, y que oponen una alta resistencia al cambio. Este hecho, junto a la creencia de que la cercanía lingüística entre portugués y español es suficiente para la comunicación con un hispanohablante, impide que los alumnos alcancen un dominio de la lengua española; de hecho, “la fosilización justifica que los hablantes no nativos no pueden alcanzar la competencia de un hablante nativo” (Varón López 2012: 25). Lo expuesto no significa que estos errores sean permanentes e inmutables, pero sí es necesario tomar conciencia de los mismos para incidir en su enseñanza.

TIPOLOGÍA DE ERRORES

En el siguiente apartado detallaremos la tipología de errores, con especial atención a aquellos que, desde nuestro punto de vista, son más susceptibles de fosilizarse. Es éste, sin embargo, un análisis parcial por varios motivos. Dadas las limitaciones de espacio, se ciñe únicamente a algunos niveles de lengua. Consideramos, además, que el análisis de errores (AE) por sí solo no da cuenta realmente del progreso de la interlengua de nuestros alumnos, debiendo ir aparejado del correspondiente estudio de los aciertos y avances en la producción de los alumnos. Son estos aspectos que analizaremos en estudios posteriores.

1. Nivel ortográfico

La cantidad de errores de este tipo cometidos en la primera tarea es bastante elevada, si bien muchos de ellos no revisten gravedad, ya que aparecen ocasionalmente. Encontramos errores motivados por interferencia de la LM y errores motivados por una dificultad intrínseca al español. Ejemplo de estos últimos es la confusión *b/v* (*aprovechar, debido*) o *s/z* (*senar, por izo*).

El primer tipo de errores es más alarmante, no por la interferencia de la LM *per se* (ya que el recurso a la LM es un mecanismo más dentro de la competencia estratégica), sino porque supone el uso de grafías ajenas al sistema ortográfico del español, siendo

¹ Son dos asignaturas semestrales, continuación la una de la otra, de la licenciatura de *Relações Internacionais* de la Universidade da Beira Interior.

equivocos propios de un nivel inicial: *ganhar, quando, possible, maior...* Destaca, tanto cualitativa como cuantitativamente, el uso de la grafía “ss”, utilizada por seis de los estudiantes en siete ocasiones.

En lo que a acentuación se refiere, llama la atención la asistematicidad en su uso, especialmente en lo que respecta a las reglas generales de acentuación. Así, encontramos ausencia de tilde en palabras agudas acabadas en *-n* (*monton, actuacion, comi, conoci*) y en esdrújulas (*proximas, ultimas, ultimo, bañavamos, cenavamos*), del mismo modo que aparecen llanas acabadas en vocal o *-s* acentuadas (*Itália, estabámos, fuímos, séries, pasámos, visitámos*). Por otro lado, los aprendices hacen uso de la tilde en monosílabos que no lo requieren, como *á la playa, á la Suiza, mí (mí novio), és, trés, fué, bién...* Aparecen, asimismo, hiatos entre una vocal abierta y una cerrada sin marcar gráficamente; sin embargo, consideramos que dicho fenómeno carece de gravedad por la falta de una práctica sistemática en clase².

Si analizamos la segunda y tercera tareas constatamos ciertos errores recurrentes. Como mencionamos antes, hemos de considerar no sólo los errores, sino también los aciertos de los estudiantes. De este modo, a lo largo del curso acaban por desaparecer las grafías lusas, no así la grafía “ss” (*passadas, regresso*). Respecto a la acentuación, siguen apareciendo bastantes monosílabos acentuados y alguna inconsistencia en lo referido a las reglas básicas de acentuación, especialmente en el caso de palabras llanas que acaban en diptongo, cuyo equivalente portugués sí lleva tilde (*colégio, secundário*). También es frecuente la ausencia de la tilde necesaria para deshacer el diptongo (*ideologia, sentia, energia*). Tales fenómenos pueden deberse a una transferencia negativa de la L1 o una divergente concepción de diptongos e hiatos en ambas lenguas.

2. Nivel morfosintáctico

Es en este nivel donde encontramos la mayor cantidad de errores, algunos de los cuales detallamos a continuación:

2.1. Morfología verbal

El análisis de errores, como ya mencionamos, proporciona pistas acerca del estadio de la interlengua de los aprendices. Encontramos numerosas inconsistencias que afectan a la concordancia sujeto-verbo [*fue (fui), tuve (tuvo), estuve (estuvo), hubieran (hubo), hizo (yo)*] y al paradigma del pretérito indefinido (*tenimos, fuemos*)³. La mayoría de errores no se deben a una transferencia de la L1 (por ejemplo, la desinencia del pretérito indefinido en *aniquilaram*), sino a la sobregeneralización de las reglas de la L2, conjugando igual la primera y tercera personas del singular del pretérito indefinido. Llama la atención la concordancia en plural del verbo *haber*, inexistente tanto en portugués como en español (**hubieran: hubo*).

Una de las confusiones más llamativas en esta fase es el uso del pretérito perfecto (en lugar del pretérito indefinido), tiempo verbal no estudiado en el aula en aquel momento y cuya utilización responde a la idea de que *los españoles siempre hablan con el pretérito perfecto*. Cabe destacar, asimismo, la confusión entre verbos reflexivos y no reflexivos (*relajar, recuperé - me recuperé -, quedamos en casa - nos quedamos en casa, se pasaron muy bien, me recordaba...*).

² El uso de la tilde en diptongos, triptongos y hiatos había sido estudiado en clase con poca anterioridad a la realización de la tarea.

³ Vid. Anexo I.

Si analizamos el segundo y tercer estadio de la interlengua de nuestros aprendices, podemos constatar qué usos y tiempos verbales presentan mayor obstáculo para ser monitorizados y cuáles son los errores con mayor riesgo de fosilización. El mayor escollo, en cuanto a usos verbales se refiere, es, indudablemente, la distinción entre pretérito indefinido y pretérito perfecto. Lo encontramos en numerosas ocasiones, tanto en la segunda como en la tercera tarea: *he aprendido mucho porque mejoré (he mejorado), los amigos que he dejado (dejé), poco después de llegar he encontrado una casa donde alquilé una habitación (encontré), nos ha hecho más juntos (hizo), el primer día en la universidad he sentido (sentí), en ese momento he pensado (pensé), he estado mucho tiempo sin estudiar y era una verdadera aventura (estuve o había estado)*... Por lo que respecta a errores que presentan un alto riesgo de fosilización, al aparecer en todos los estadios de la IL de los alumnos, encontramos la desinencia *-aran* para la tercera persona del plural del pretérito indefinido (*dejaran, pasarán*), el uso de tener como auxiliar (*tenían dormido, tengo ido*) y la confusión de personas: *hice (hizo), dice (dijo), supe (supo), estuve (estuvo), hizo (yo), tuvo (yo), fue (yo)*.

Hemos comprobado que los alumnos arriesgan más en sus producciones escritas en mayor grado que en las orales, en parte incentivados por la docente. Esta asunción de riesgos se hace cada vez mayor a lo largo del curso, acorde al progreso de los aprendices en su competencia comunicativa y a la mayor complejidad requerida para completar las tareas. Por ende, desde el AE podemos prever problemas futuros (y presentes). Así, hallamos confusiones en el uso del condicional (*iría enamorarse*) y del imperfecto de indicativo (*me gustaba ir*, con valor condicional), así como el uso del infinitivo personal, inexistente en español (*estarnos estudiando*) o del futuro de subjuntivo (*cuando yo ir*). Destaca, por otro lado, el uso de la pasiva, el cual, a pesar de no ser incorrecto desde el punto de vista gramatical, aparece en contextos en los que un hispanohablante no la utilizaría (ej.: *las vacaciones fueron pasadas*).

2.2. Artículos, determinantes y pronombres

Se dan en este apartado algunos de los errores más característicos del alumnado lusófono: anteposición del artículo determinado a nombres de países (*la Alemania, la Francia*. También *el Porto*) y del artículo indeterminado al indefinido *otro* (*un otro hombre*), vacilaciones en el uso de los posesivos (*suya opinión, lo mío problema*) y demostrativos (*esto año, estes años*), etc. Analizando los progresos en estas categorías gramaticales, percibimos dos grandes dificultades: el contraste entre *el* y *lo* y el uso de los pronombres átonos de objeto directo e indirecto. En el segundo de los casos hallamos fallos de muy diversa índole: no reduplicación del pronombre de O.I. (*dijo a la viuda*), omisión del O.I. (*había dado -les había dado-*), omisión del O.D. (*prometió amar para siempre -amarla-*), omisión de ambos (*decía -se lo decía-*), uso inadecuado del pronombre de O.I. (*se la puso juntas -las puso juntas-*), entre otros.

Aunque la enseñanza formal de tales aspectos no presenta grandes inconvenientes, la asimilación de su uso es realmente complicada, como se desprende de la cantidad de errores encontrados. Es decir, “un alumno puede utilizar correctamente en un ejercicio una regla aprendida explícitamente, y cometer errores al expresarse libremente, ya que la regla aún no se ha asimilado de manera inconsciente.” (Blanco Picado 2012: 12-22).

2.3. Perífrasis

Son varias las perífrasis cuya construcción presenta problemas entre nuestros estudiantes.

La primera de ellas es la perífrasis incoativa *ir a* + infinitivo, la cual los alumnos tienden a construir *a la portuguesa*, sin preposición (*fui pasear, vamos comer*). En cuanto a las perífrasis durativas, *estar / seguir / continuar* + gerundio, son numerosas las ocasiones en que los aprendices sustituyen el gerundio por *a* + infinitivo (*estaban a cenar, continuó a beber*). Las mejoras en este sentido son notables, especialmente en relación con las perífrasis *ir a* + infinitivo. Sin embargo, existe una mayor resistencia al uso del gerundio en las durativas, sobre todo cuando el verbo no es *estar*. Análogamente, encontramos tal resistencia en estructuras en las que el gerundio cumple una función adjetiva (*llegó a llorar, lo vio a irse*).

2.4. Orden sintáctico

Las alteraciones en el orden sintáctico de la oración son diversas, como era de esperar. Únicamente resaltaremos, por su trabajo reiterado durante las clases y por su continua aparición, la colocación mesoclítica de los pronombres en las perífrasis, incorrecta en español (*tenía que me ayudar, estaba me bañando o comenzó a la seguir*), y la anteposición del pronombre personal de sujeto de primera persona del singular (*yo, mi novio y su hermana; yo y mi abuela*).

3. Nivel léxico-semántico

Es quizás éste el nivel lingüístico que presenta mayores dificultades para el alumnado lusófono, especialmente en los niveles más altos. Si bien la cercanía lingüística de ambas lenguas facilita a los discentes una elevada comprensión de la L2, conlleva, por otra parte, que la separación de los códigos no sea tan nítida como entre lenguas no emparentadas. Es decir, les es difícil distinguir cuándo deben acercarse a la LM y cuándo no, cuándo buscar una unidad léxica diferente a la del portugués y cuándo trasvasar dicha unidad del portugués al español. Muchos docentes se identificarán tanto con el *no tienes que traducirlo todo*, como con el *pero si es igual que en portugués...*, lo cual constata dicha dificultad. Por ello, en este nivel encontramos los mismos tipos de errores, tanto cualitativa como cuantitativamente, a lo largo de los diferentes estadios de la IL de nuestros alumnos, tal y como podemos verificar en los ejemplos de la tabla 1⁴:

Palabras del portugués adaptadas ortográficamente o morfológicamente	(1) acampamiento, alfase, población, trabajoso, volté (2) compartillar, demostración, esquierda, levantar, planto, <i>população, relacionamiento</i> , refletido (3) coragen, entrabe, luengo
Palabras del portugués sin adaptación	(1) cansativa, casal, repousar, controverso, jardinar, ler, membro, movimentar, sociedade (2) bêbedo, demonstrar, depararse (con alguien), dó, escaldante, gaveta, moradia, levar, segredo, segurar, sofrer, sofrimento (3) atingir, candidatar-se, ensino, percurso, refletir, revoltada
Falsos amigos totales	(1) ninguno (2) ninguno (3) ninguno
Falsos amigos parciales	(1) acordar, arreglar trabajo - arreglar mis ropas, borde del mar, café, nueva, juegos (2) acordar, café, conseguir, ofrecer, tener -con alguien- (estar -con alguien-), vestirse una camisa (3) divididos, curso, envuelto, frecuentar, silla

Tabla 1. Errores léxicos [Gráfico de la autora]

⁴ Los números indican la tarea en la que se encuentra el error (primera, segunda o tercera). La cursiva, que el error ha sido cometido por más de un estudiante.

Si bien analizando las actuaciones eficaces del alumnado se comprueba un notable progreso en el léxico que utilizan, las transferencias de la LM son continuas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, por la falta de nitidez entre los dos sistemas que mencionábamos arriba. De este modo, el uso de palabras de la L1, con o sin adaptación, como si fuesen de la L2 es continuo y elevado a lo largo de todo el curso. A través de las palabras de la L1 que han sufrido una adaptación pueden observarse qué mecanismos de formación de palabras utilizan los alumnos [por ejemplo, la formación de sustantivos mediante el sufijo *-ción* (*populación*)]. Uno de los mecanismos más frecuentes es la diptongación, fenómeno que en numerosas ocasiones lleva a los alumnos a incurrir en el error (todos hemos oído hablar de la *Coca-cuela*) desde la percepción de que todas las *oes* y *es* del portugués tienen como correspondencia en español “*ue*” e “*ie*”: *luengo*, *acampamiento*, *relacionamiento*. Se hace necesario, por tanto, un estudio de los mecanismos de formación de palabras en español, aspecto poco tratado en los manuales para lusófonos.

Por lo que concierne a los falsos amigos, hemos distinguido entre falsos amigos totales y parciales. Los primeros hacen referencia a aquellas palabras idénticas o casi idénticas que difieren en su significado, son los falsos amigos *clásicos*: *embarazada - embaraçada*, *grasa - graça*, etc.; los falsos amigos parciales, por su parte, son “palabras o expresiones casi idénticas en las dos lenguas, cuya significación y cuyo uso sólo coincide en algunos casos porque tiene una distribución diferente” (Matte Bon 2004). Es el caso de *silla* (portugués: *cadeira*) para designar una asignatura, *café* para referirse a una cafetería o *arreglar* (portugués: *arranjar*), que puede utilizarse para un objeto estropeado, una situación... pero no para un *trabajo* o *las ropas*. Puede observarse que la aparición de falsos amigos totales es inexistente. Son éstas unidades que, más allá de la comicidad que puedan crear, no presentan grandes dificultades; sin embargo, es evidente su omnipresencia en los manuales, en detrimento de aquellas que consideramos más problemáticas: aquellas que difieren en alguno de sus significados, contextos de uso o registros.

4. Nivel discursivo

Dado el nivel de los estudiantes, es esperable encontrar carencias en la construcción de un texto de mediana complejidad. No obstante, hemos de resaltar que, en líneas generales, el grupo de alumnos construye textos elaborados, coherentes y estructurados y hace un uso adecuado de los signos de puntuación. Los problemas surgen en la utilización de algunos conectores, especialmente dos: *todavía* con el valor de *sin embargo* (usado por cinco estudiantes en ocho ocasiones) y *por fin* con el valor de *finalmente* o *por último* (usado por cuatro estudiantes).

AUTOCORRECCIÓN

La corrección de las tareas no fue realizada directamente por la docente, sino que ésta señalaba los errores que los alumnos debían autocorregir, atendiendo a la siguiente leyenda:

- ☞ G: gramática.
- ☞ V: vocabulario.
- ☞ P: puntuación.
- ☞ O: ortografía.
- ☞ (): ausencia de una palabra.

De este modo, conseguimos que el alumno reflexione sobre su actuación lingüística y ponga en marcha estrategias de autocorrección. El docente, por su parte, obtiene una información muy valiosa: qué aspectos lingüísticos poseen mayor dificultad en la comprensión de su funcionamiento y qué estrategias de corrección llevan a cabo los alumnos. Dicho procedimiento no afectaba a la totalidad de errores, sino sólo a aquellos propios del nivel, obviando, asimismo, aquellos que la docente considerara dificultosos a la hora de su modificación.

Para ayudar a los alumnos a la identificación de la causa de un error gramatical, les proporcionamos una serie de ejemplos, dada la amplitud de esta tipología de errores. De este modo, un error de este tipo referido a un verbo puede deberse a:

- ☞ Confusión de la persona: **tú tuvisteis – tú tuviste*
- ☞ Confusión del tiempo: **ayer he llegado – ayer llegué*
- ☞ Confusión reflexivo – no reflexivo: **relajamos durante todo el día – nos relajamos durante todo el día*
- ☞ Interferencia del portugués: **foi – fue*

Y del mismo modo con el resto de categorías. Una vez analizada la autocorrección llevada a cabo por los estudiantes, encontramos tres posibilidades:

1. El alumno corrige correctamente el error
2. El alumno corrige de manera equivocada el error
3. El alumno no corrige el error

La tercera posibilidad apenas tiene lugar. Respecto a las otras dos posibilidades, encontramos, en líneas generales, una sustitución adecuada, especialmente con relación a los errores de índole ortográfica y gramatical, exceptuando el contraste pretérito indefinido - perfecto. En ocasiones los alumnos, en lugar de modificar el tiempo, han alterado la persona, la raíz o la desinencia (ej.: *he escrito* sustituido por *he escribido*, en lugar de *escribí*). Asimismo, varios de los errores de tipo léxico han sido enmendados sustituyéndolos por otras unidades léxicas de diferente significado (por ejemplo, *casal* por *grupo de*) o por otras unidades inadecuadas, semántica o pragmáticamente (por ejemplo, *hendididos* por *divididos*). Este fenómeno da cuenta de la necesidad de concienciar a los alumnos sobre los diferentes matices o registros a los que está asociado una palabra. Por otro lado, se hace necesario advertir a los alumnos de los peligros que una herramienta *a priori* útil puede acarrear: el diccionario. En cuanto a su uso, hemos constatado un manejo bastante pobre del mismo, siendo varios los alumnos cuyo único recurso es el traductor de *Google*.

En general, la autocorrección de errores, a pesar de ser recibida inicialmente con cierto escepticismo, fue incentivadora y forzó, en cierta manera, a los alumnos a que meditaran sobre unas producciones que, de otro modo, habrían caído en el olvido de la carpeta. Hubo, además, otros momentos de reflexión en cada uno de los semestres, puesto que pusimos en común los errores más frecuentes de la clase, con el fin de que fueran conscientes no sólo de los fallos propios, sino de aquellos susceptibles de ser cometidos.

CONCLUSIONES

A partir del AE, se observa una gran presencia de errores con riesgo de fosilización, muchos de ellos de nivel inicial. Teniendo en cuenta los equívocos y los aciertos de los aprendices a lo largo del curso, consideramos que dichos errores son:

- ⊙ Nivel ortográfico
 - Acentuación de palabras llanas que acaban en diptongo
 - Acentuación de monosílabos que no requieren tilde diacrítica
- ⊙ Nivel morfosintáctico
 - Paradigma irregular del pretérito indefinido (especialmente la primera y tercera personas del singular)
 - Uso de *a* + infinitivo en perífrasis durativas (especialmente con verbos diferentes a *estar*)
 - Contraste entre *el* y *lo*
 - Ausencia de pronombres de objeto directo e indirecto y, sobre todo, de la combinación de ambos (*me lo, se la...*)
- ⊙ NIVEL DISCURSIVO
 - *Todavía (sin embargo), en fin (por último).*

Nos gustaría recalcar, en el nivel léxico, cómo los falsos amigos totales, más allá de las anécdotas lingüísticas que puedan generar, no entrañan gran dificultad para el aprendizaje portugués. Esto no implica que sea innecesaria su enseñanza; de hecho, este tipo de unidades léxicas suele erigirse como una de las primeras tomas de conciencia acerca de las divergencias entre las dos lenguas. No obstante, son los falsos amigos parciales los que constituyen un mayor problema para los alumnos, a pesar de que no encontremos un estudio explícito de los mismos en los manuales dirigidos a lusófonos. También queremos recordar que es en este nivel donde se dan más casos de transferencia de la L1.

En conclusión, y a la luz de los datos, puede comprobarse que el alumno lusófono presenta progresos más lentos en la adquisición de ciertos aspectos morfosintácticos y léxicos y una interlengua más estática. Se hace necesario, por tanto, una continua revisión de dichos aspectos, aunque pertenezcan a un nivel inicial.

Referencias bibliográficas

- Andrade Neta, N. F. (2007): “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. En *Cuadernos Cervantes* (accesible en: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html [última consulta: 5 de septiembre de 2015])
- Blanco, A. (2012): “El error en el proceso de aprendizaje”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, Nº 38, 12-22.
- Corder, S. P. (1967): “The significance of learners’ errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, 161-170.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Kellerman, E. (1985). “If at first you do succeed”. En S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, 345-353. Rowley, MA: Newbury House.
- Liceras, J.M. (ed) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Martín Martín, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Matte Bon, F. (2004): *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*, Revista RedELE, número (0) (accesible en: [última consulta, 15 de junio de 2015])
- Penadés Martínez, I. (2003): “La clasificación de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. Universidad de Alcalá: Linred, Lingüística en la red (accesible en: <http://www.linred.com/articulos.htm> [última consulta, 15 de junio de 2015])
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Selinker, L. (1972): “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 3, 219-231. Varón López, A. (2012): “Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas _ASL_”, 101-128 (accesible en: <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf> [última consulta, 5 de septiembre de 2015]).
- VV.AA (1996): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

ANEXO I - VERBOS⁵

TAREA 1

Concordancia	<i>fue (fui), tuve (tuvo), estuve (estuvo)</i> , hubieran (hubo), hizo (yo), comenzó las salidas por la noches
Confusión de tiempos	<i>puede (pude)</i> , crecemos (crecimos) * Pretérito indefinido / perfecto: creo que ha sido... (fue) (año pasado), yo hay hecho, hay pasado, hay visto (yo), mis vacaciones han empezado
No diptongación de formas regulares	<i>penso</i>
Desinencias pretérito indefinido	<i>aniquilaram, fueran</i>
Irregulares	<i>tenimos (tuvimos), vieran (vinieron), fuemos, víamos</i>
Confusión verbos reflexivos / no reflexivos	<i>relajar (relajarme), recuperé (me recuperé), nos aprovechamos para, nos aprovechamos del sol, me recordaba, quedamos en casa, me regresé, se pasaron</i>
Gerundio	<i>hacendo, durmindo</i>
Pasiva	<i>se comió (comimos), se paseó cerca de la playa (paseamos) / las vacaciones fueron pasadas</i>
Ser / estar	<i>ser al lado, era cerca</i>
Gerundio	<i>hacendo, durmindo</i>

TAREA 2

Concordancia	<i>hice (hizo), dice (dijo), supe (supo), estuve (estuvo), sonreí (ella), le gustaba los hombres</i>
Confusión de tiempos	<i>puede (pude), crecemos (crecimos)</i> * Pretérito indefinido / perfecto: ha abusado (abusó), ha preguntado (preguntó)
Desinencias pretérito indefinido	<i>dejaran, pasaran, dijeran</i>

⁵ En cursiva aparecen los términos empleados por más de un alumno.

Irregulares	ha descrito, se convirtió, sedució, durmen, dormió
Confusión verbos reflexivos / no reflexivos	pasó, seguirse, despertaron, se parecía hermosa, se cerró los ojos
Gerundio	pondo (poniendo), respondendo
Uso de tener como auxiliar	tenían dormido, tenía ido, tenían estado
Infinitivo personal	Infinitivo personal: por no resistiren
Futuro de subjuntivo	cuando el hombre morir
Ser / estar	estaba más joven (era)
Condicional por imperfecto	enamorarse (iba)

TAREA 3

Concordancia	hizo (yo), tuvo (yo), fue (yo)
Confusión de tiempos	<p>puede (pude), crecemos (crecimos), estaba seguro de que Relaciones Internacionales fue la carrera que quería (era), los profesores hablaron muy rápido (hablaban)</p> <p>* Pretérito indefinido / perfecto: he aprendido mucho porque mejoré (he mejorado), los amigos que he dejado (dejé), poco después de llegar he encontrado una casa donde alquilé una habitación (encontré), nos ha hecho más juntos (hizo), empecé a trabajar en una empresa donde he desempeñado (desempeñé), el primer día en la universidad he sentido (sentí), en ese momento he pensado (pensé), he estado mucho tiempo sin estudiar y era una verdadera aventura (estuve o había estado), después se ha puesto (se puso), ha habido (hubo)</p>
Diptongación formas regulares	empiezan
Desinencias pretérito indefinido	llegaran, hablaran
Irregulares	trujeron, he volvido
Confusión verbos reflexivos / no reflexivos	ya fueron de Covilhã
Gerundio	habendo
Uso de tener como auxiliar	tenía terminado, tenía estudiado, tengo ido
Infinitivo personal	estamos estudiando
Imperfecto por condicional	me gustaba ir

El estudiante portugués de ELE

Errores típicos y forma de prevenirlos basándonos en la Psicología y en las Teorías del Aprendizaje

María Jesús Fuente Arribas
Universidade de Aveiro

INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua próxima tiene una clara ventaja que no podemos olvidar y que debemos siempre utilizar a favor de nuestros alumnos, y es que todo lo semejante ya lo podemos considerar aprendido. De esta forma, podemos avanzar mucho más rápidamente, conseguir altos grados de comunicación desde el inicio. No podemos olvidar este aspecto que es muy motivador para los estudiantes.

Sin embargo, existe también un importante peligro, no detectar adecuadamente las diferencias entre las lenguas, partir de la base de que se comportan de manera similar en todos sus aspectos, lo que lleva al aprendiz a utilizar determinadas estructuras durante más tiempo del deseable, llegando a asumirlas como correctas. Se produce, así, la fosilización del error. Nos referimos, por tanto, a una respuesta lingüística errónea o inadecuada que se mantiene estable en el tiempo a pesar del avance en la lengua a otros niveles. Sobre los problemas de fosilización nos remitimos a los estudios realizados por Aparecida Duarte, Santos Gargallo o Sánchez Iglesias, entre otros.

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre algunos de estos errores con tendencia a convertirse en permanentes y a proponer estrategias de prevención aplicando técnicas concretas del mundo de la Psicología y de las teorías del aprendizaje. Para ello recordaremos a grandes rasgos las bases que sustentan dichas teorías y cómo podemos utilizarlas en nuestro campo.

Con respecto a los errores típicos de estudiantes de lengua materna portuguesa también nos remitimos a algunos trabajos desarrollados en el *VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, algunos de los cuales se encuentran aquí publicados, así como a la diversa investigación realizada principalmente en Portugal y Brasil.

Nuestra principal *hipótesis de trabajo* es que *el error típico que no aparece en un determinado momento crítico probablemente nunca llegará a aparecer*. En consecuencia, nuestro método de trabajo consistirá en seleccionar algunos errores típicos o con tendencia a convertirse en permanentes y proponer ejercicios concretos que busquen su no aparición o su eliminación temprana, explicando las bases de dichas actividades y los mecanismos que las sustentan. Pretendemos, por lo tanto, centrarnos en la *prevención* del error y en la ruptura de la cadena que lleva a la fosilización o sistematización del mismo.

FUNDAMENTACIÓN

El *conductismo* (Watson y Skinner¹) es una teoría psicológica que pretende explicar el comportamiento por medio de los estímulos que el sujeto recibe. Según sean las características de la situación que el individuo percibe, las consecuencias de acciones anteriores y la aparición de determinados estímulos o catalizadores de la acción puntuales, así se comportará dicho individuo.

Para nuestros propósitos es interesante puesto que las acciones y aprendizajes que se puedan derivar de estos mecanismos serían fácilmente alterables mediante la manipulación de los estímulos, contextos situacionales y experiencias vividas por el sujeto. Así, podríamos eliminar el aprendizaje de una conducta lingüística equivocada, sustituyéndola por otra adecuada. Sin embargo, esta teoría solo nos va a funcionar con conductas muy puntuales, automatizadas y sin implicaciones afectivas.

El *cognitivismo* da un paso más con respecto a la teoría anterior, puesto que introduce las variables de interpretación cognitiva de la realidad. De esta forma, el individuo no solo se verá afectado por los estímulos objetivos que puedan aparecer, sino que también le influirá su propia interpretación de dichos estímulos, de su propia actuación pasada, de su valoración con respecto a las consecuencias que se produjeron, etc.

En esta teoría se hace mucho más compleja la posibilidad que tenemos de manipular las situaciones con el fin de conseguir nuestros objetivos didácticos. Sin embargo, en la mayoría de los casos la variable cognitiva va a estar implicada. Nuestra labor didáctica no estará asegurada y las mismas acciones podrán tener un resultado positivo o no según se dirijan a determinadas personas o grupos.

Los estudios sobre el aprendizaje relacionaron la frecuencia de la recompensa con respecto a la realización de la conducta deseada. Mostraron, entre otras cosas, que para fijar el aprendizaje el refuerzo debía ser primero constante (continuo) y contingente a la conducta objetivo. Pero para conseguir aprendizajes duraderos, posteriormente se debía pasar a programas de razón variable, es decir, donde la recompensa se obtiene tras un número de respuestas aleatorio, sin que el sujeto pueda crear ningún patrón predictivo.

Leyes del Aprendizaje de Thorndike

Las investigaciones en el campo del aprendizaje humano llevaron a la definición de una serie de reglas de funcionamiento de este. Estas reglas también se cumplen en la adquisición de la lengua materna y en el aprendizaje de nuevos idiomas. Como veremos, son estas leyes las que propician la aparición del error por transferencia y las que lo mantienen a largo plazo convirtiéndolo en sistemático. En muchas ocasiones los propios profesores podemos provocar que todo este proceso se desencadene.

- 1.- *Ley de la preparación*: Cuando la tendencia a la acción se activa mediante ajustes, disposiciones y actitudes preparatorias, etc, el cumplimiento de la tendencia a la acción resulta satisfactorio y el incumplimiento, molesto. Preparación significa en este contexto *prepararse para la acción*: el organismo se ajusta para disponerse a actuar, como por ejemplo el animal que se prepara para saltar sobre la presa o el aprendiz de lengua que ensaya en su cabeza el diálogo que va a iniciar.

¹ J. B. Watson (1878-1958) es considerado uno de los padres de la teoría conductista, formulada a partir de los postulados funcionalistas. Posteriormente esta teoría fue reformulada por los llamados neoconductistas, entre los cuales destaca como la figura más conocida por el público en general F.B. Skinner (1904-1990), que en 1938 publicó su obra *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, donde sentaba las bases de esta teoría.

2.-*Ley del ejercicio*: Las conexiones se fortalecen mediante la práctica (ley del uso) y se debilitan u olvidan cuando la práctica se interrumpe (ley del desuso). La fortaleza de un hábito o conexión se define entonces a partir de la probabilidad de su aparición.

3.-*Ley del efecto*: Que una conexión se fortalezca o debilite depende de sus consecuencias. Una conexión se fortalece si va acompañada luego de un estado de cosas satisfactorio. Si no, se debilita. Lo satisfactorio o no satisfactorio se mide a partir de la conducta observable, o sea, si el sujeto persiste en buscar ese estado de cosas o no. Las recompensas fomentan el aprendizaje de conductas recompensadas y los castigos o molestias reducen la tendencia a repetir la conducta que llevó a ellos. Si una conducta lingüística tiene éxito, es decir, se obtiene el resultado comunicativo deseado, se reforzará y aumentará la tendencia a volver a utilizarla y a convertirla en permanente. Esto, que en general es positivo para el aprendizaje de una lengua, incluso aun cuando se produzcan errores propios del estado de interlengua en que se encuentra el aprendiz, puede ser generador de errores con tendencia a fosilizar en el caso de las lenguas próximas. Así, cuando el aprendiz no recibe feedback o percibe este como positivo ante producciones con errores graves fosilizables, estas producciones se asumirán como correctas y se estabilizará su uso. No es raro observar casos de lusohablantes que, en una conversación en español en la que el mérito de la comunicación está en el interlocutor, se lo otorguen en cambio a ellos mismos. Este hecho les va a impedir avanzar adecuadamente en el dominio lingüístico.

Estas tres leyes primordiales tienen cinco leyes subsidiarias, que Thorndike consideró menos importantes. Estas no están relacionadas claramente con las tres principales:

a.- *Respuesta múltiple*: Para que se produzca aprendizaje el individuo debe poder ensayar respuestas distintas hasta alcanzar la solución. Si la respuesta correcta se alcanza en la primera tentativa, no se almacena en la memoria y, por lo tanto, no se produce aprendizaje.

El aprendizaje precisa del error (ensayo-error). Es fundamental hacerles ver esto a nuestros alumnos. No deben temer equivocarse en clase, no solo es normal, sino que es fundamental para aprender.

b.- *Disposición o actitud*: El aprendizaje está guiado por lo que a un individuo concreto, en base a su cultura y experiencia previa, le resulta satisfactorio o desagradable.

c.- *Predominancia de elementos*: El sujeto que aprende es capaz de reaccionar selectivamente a elementos predominantes del problema. Esto hace posible el aprendizaje analítico y por comprensión.

Llevado esto al campo que nos interesa podemos considerar que esta ley puede hacer referencia a los rasgos significativos de la lengua. Esta capacidad del individuo no es más que una manifestación de su inteligencia y le permite captar lo importante, analizarlo adecuadamente, resolver los problemas y aprender. ¿Cómo algo que es eminentemente positivo para el aprendizaje se puede volver en nuestra contra? Pues bien, el aprendiz se va a centrar en los rasgos que son significativos en su lengua, puesto que a lo largo de su vida es lo que ha aprendido, y no en los de la otra, manteniendo producciones de la lengua materna en la lengua objetivo. Este fenómeno será mucho más predominante

en el caso de lenguas próximas, que se asumen ya desde el inicio como semejantes. Un ejemplo claro lo podemos observar en la distinción y producción de sonidos tanto en estudiantes portugueses de español como en los hispanohablantes que aprenden la lengua lusa; en ambos casos el aprendiz pretende hablar la lengua objetivo manteniendo el sistema fonológico de la suya.

Sobre este asunto nos remitimos a la comunicación presentada por Chenoll sobre *El español invisible: la ilusión de la percepción* en este mismo VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal.

No queremos dejar de hacer referencia también a la ceguera del profesor, puesto que este también puede ser sordo y ciego ante ciertos rasgos y, aún más, frente a cuestiones comunicativas o de bagaje cultural, de tal forma que podamos estar nosotros mismos, los profesores que enseñamos nuestra lengua materna, induciendo a error a nuestros alumnos por no partir del mismo punto de vista que ellos.

d.- *Respuesta por analogía*: Ante un estímulo nuevo, el sujeto tiende a responder como respondía ante un estímulo semejante previo.

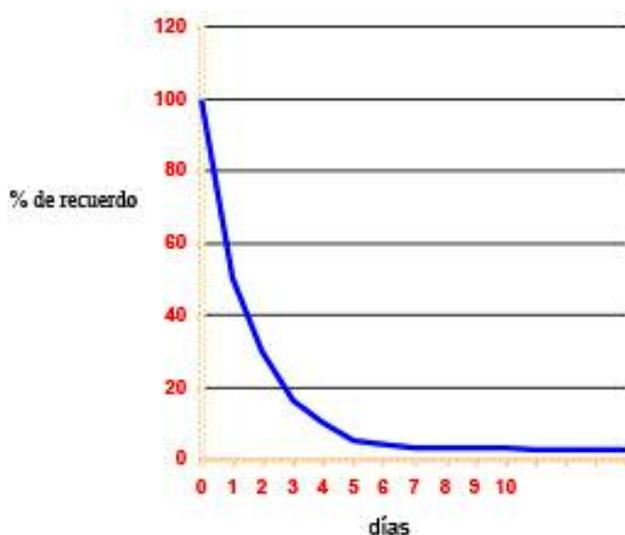
Este fenómeno *provoca* la aparición del error y también lo *mantiene* si no se recibe el feedback adecuado.

e.- *Desplazamiento asociativo*: Si una respuesta puede mantenerse intacta a través de una serie de cambios en la situación, finalmente podrá producirse ante una situación totalmente nueva. Thorndike, con el tiempo, fue asignando a esta ley cada vez mayor importancia.

Este fenómeno mantiene el error, de manera que podría llevarlo a estabilizarse, a fosilizar.

La curva del aprendizaje y la curva del olvido en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A)

Cuando el estudiante se enfrenta a un nuevo contenido que debe memorizar o retener en su memoria en mayor o menor medida, entran en juego una serie de características intrapersonales (estilos de aprendizaje, modalidades dominantes de inteligencias múltiples, etc), técnicas (técnicas nemotécnicas, técnicas de estudio) y del propio contenido que se pretende fijar (si tiene o no sentido, si se conoce la materia en mayor o menor grado, si se puede relacionar con otros recuerdos). El filósofo alemán Ebbinghaus definió una curva normal del olvido teniendo en cuenta investigaciones empíricas:



[Gráfico de la autora]

Siguiendo esta simplificación, pues, como hemos dicho, no se tienen aquí en cuenta factores que afectarían a la mejor fijación de la memoria, un día después de haber estudiado y no haber repasado, se podría llegar a olvidar un 50% de lo estudiado. Posteriormente continúa este proceso de olvido de manera que 2 días después no se recordaría más del 30% y pasada una semana ya se habría olvidado prácticamente todo, quedando apenas una pequeña información residual en nuestra memoria.

Implicaciones sobre el proceso E-A: La más evidente, y que no pasa desapercibida al profesor, es la necesidad de reforzar estos aprendizajes de manera repetida a lo largo del tiempo. No es suficiente con pedirle al alumno que estudie, ya lo sabemos. Seremos nosotros, los profesores, los que traeremos el contenido nuevamente a nuestra clase o tendremos el cuidado de ir solicitando tareas autónomas (para casa) a nuestros alumnos. *Esto es primordial cuando estamos trabajando contenidos con tendencia a convertirse en errores sistemáticos (fosilizados).*

Pero atención, hay algo más que debemos tener en cuenta y que puede pasar desapercibido:

¿Y si ese 3% que el alumno recuerda es precisamente lo que, desprovisto de todo su contexto, de nuestra explicación, del otro 97%, genera el error típico?

El aprendizaje por observación

El Aprendizaje vicario o por observación (Bandura²) se refiere a la capacidad de aprender observando las conductas de otros y sus consecuencias. De aquí deriva la técnica de *Modelado*, tan importante y usada en la enseñanza.

El modelado (por la actuación del profesor, aunque también de los compañeros y de observaciones audiovisuales o incluso lecturas) puede ser una buena técnica para introducir respuestas comunicativas correctas, pero no se asimila si no se analiza conscientemente. Sí crea *aprendizaje intuitivo* (“me suena”), pero presenta un importante peligro: puede modelar respuestas erróneas si el profesor (el modelo) utiliza mal la lengua, tanto a nivel gramatical, como, aún más, a nivel comunicativo/funcional.



El profesor puede estar provocando el ERROR TÍPICO SISTEMÁTICO

Modificación de Conducta

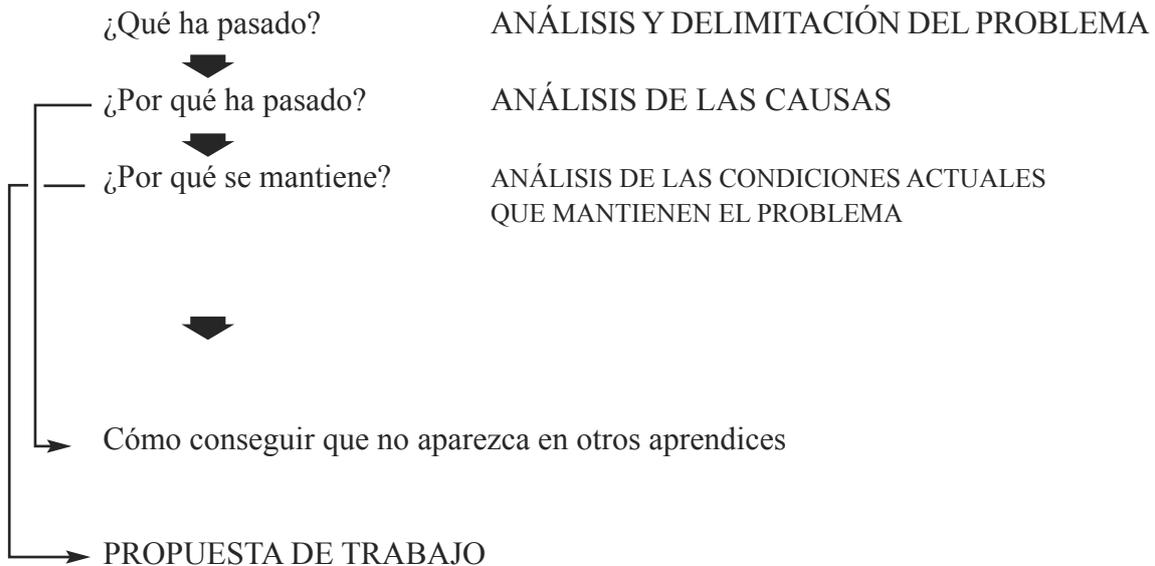
El campo de la Modificación de Conducta nos puede aportar algunas técnicas de probada eficacia. Esta ciencia aplicada, enmarcada en el campo de la Psicología Clínica y con un primer objetivo terapéutico y reeducativo, se ha ido aplicando a lo largo del tiempo a otras áreas, como la de la educación/enseñanza, y con otros propósitos, como es el preventivo. Propone técnicas concretas, estrategias y recursos para enfrentar y superar diversos problemas, teniendo en cuenta la complejidad del ser humano y las diferencias individuales. Aunque en el ámbito escolar se ha centrado en problemas como las conductas disruptivas, las relaciones interpersonales inadecuadas o los problemas personales de alumnos o docentes, no es esto lo que a nosotros nos interesa. Lo que haremos será tomar algunas técnicas específicas (inoculación de estrés, aproximaciones sucesivas o moldeamiento, modelado, métodos de automatización de respuestas, inundación...) y aplicarlas de manera

² Albert Bandura, investigador contemporáneo nacido en 1925, desarrolló un nuevo paradigma de aprendizaje basado en la observación y donde los procesos cognitivos y simbólicos tendrían un papel preponderante. Una de sus obras de referencia es *Social Learning Theory* (1977).

que consigamos romper la cadena que lleva a la fosilización de errores de estudiantes portugueses de ELE.

MÉTODO DE TRABAJO

Proponemos un método de trabajo basado en la creación de hipótesis, tras el análisis del problema, y en la manipulación de ciertas circunstancias de aprendizaje que nos lleven a la conducta comunicativa/respuesta apropiada, rompiendo la cadena de acontecimientos que llevan a fijar el error típico.



Cómo eliminarlo en quien ya lo ha adquirido

TIPO DE APRENDIZAJE DE NUESTROS ALUMNOS DE ELE E IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Parecería lógico pensar que los estudiantes de letras (filologías y afines) compartan una serie de características intelectuales y de estrategias de aprendizaje similares. No sería descabellado pensar que pudieran tener en común un mayor desarrollo de la inteligencia lingüística y unos métodos de estudio basados en esta mayor capacidad. Si esto fuera así nuestra labor docente se facilitaría, pues podríamos proponer actividades, ejemplos y explicaciones de base lingüística. Estaríamos frente alumnos cuyo tipo y estilo de aprendizaje se apoyaría en la construcción, reconstrucción y repetición de textos, palabras y frases. Serían los típicos alumnos que estudian directamente de los apuntes o del libro, que se hacen resúmenes, que repiten la información en voz alta o mentalmente...

Atención: Sabemos que esto no es así, ni siquiera en los estudios de licenciatura, donde sería esperable. Pero es que además, cualquier persona, en un momento dado de su vida, puede necesitar aprender un idioma. En los cursos de lengua extranjera hay alumnos de todas las clases, con todo tipo de estilos de aprendizaje y con mayor o menor formación.

No nos queda más remedio que trabajar con *inteligencias múltiples* (Gardner 1987). Nuestros estudiantes pueden haber desarrollado estilos y tipos de aprendizaje diferentes según su inteligencia sea más o menos: intrapersonal o intuitiva, lógico-matemática, cinestésica-motora, musical, lingüística, interpersonal o social, naturalista, de aprehensión

global del conocimiento (escuela de la Gestalt), emocional. Tenemos aquí claras implicaciones metodológicas, ya que a cada una de ellas se asociaría un tipo de forma de aprender. Como profesores debemos conocerlos y ofrecer múltiples actividades didácticas y formas de explicar diversas que tengan en cuenta estos tipos. A veces el error puede deberse a que el alumno no ha llegado a ver la diferencia o los límites entre el portugués y el español.

PROPUESTAS CONCRETAS Y EJEMPLOS DE ERRORES TÍPICOS QUE SE PUEDEN TRABAJAR

1. Prevención de la aparición de una conducta lingüística inadecuada (error) por ocupación del espacio en que se produce por otra adecuada.

Ejemplo: lo x el (artículo)

Qué lo provoca	➡	Falsas creencias externas previas al estudio formal. Artículo masc. portugués (? dudoso) Analogía fem. <i>la</i> / masc. <i>lo</i> (? dudoso) Otras causas
Qué lo mantiene	➡	Automatización y no percepción de la realidad (el español invisible) Otras causas
Cómo evitarlo (prevención)	➡	Actividades de automatización por inoculación de estrés.

Técnica de inoculación de estrés: Deriva de las teorías del comportamiento y del aprendizaje vistas y se usa en Modificación de Conducta. Se basa en que el estrés bloquea el camino habitual en el que los recuerdos se fijan en la memoria y se recuperan de ella. Todos tenemos la experiencia de que el estrés puede hacernos olvidar cosas que tenemos bien aprendidas. En realidad no las borra, solo las bloquea. De hecho, podemos ser capaces de recuperar recuerdos automatizados si encontramos la clave de memorización (camineta, decirlo de carrerilla). Como hemos dicho, lo que se altera es el camino a través del cual recuperamos dicho recuerdo. Esta técnica pretende introducir un cierto grado de estrés para obligar a nuestra mente a utilizar el camino de la automatización. Estos aprendizajes aparecerán posteriormente de manera automática sin que el sujeto tenga que «pensar» en cómo se dice. Como es evidente solo nos sirve para prevenir errores muy específicos. Es más difícil que sirva para corregir errores que ya hayan surgido.

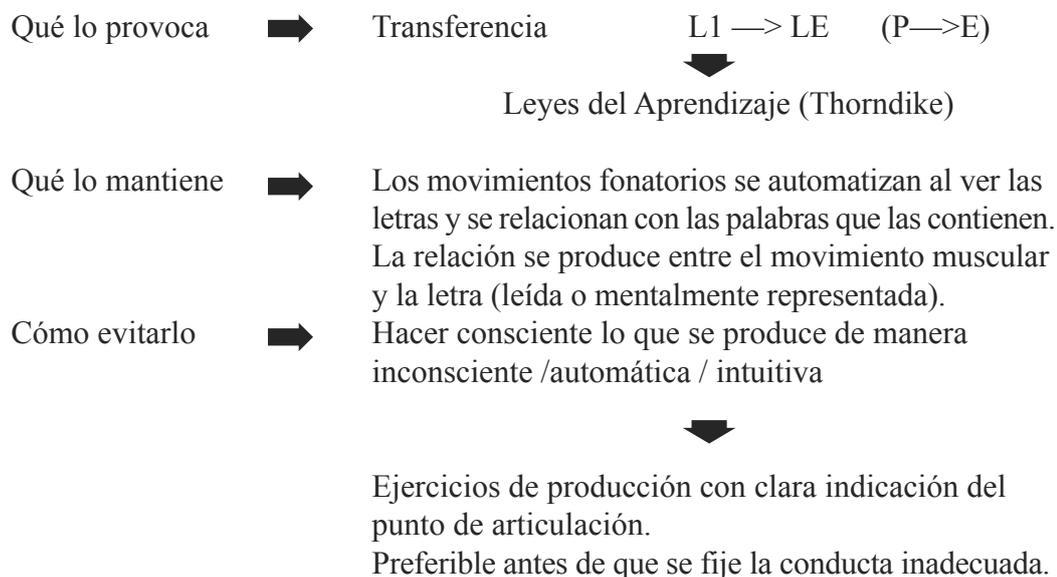
Ejercicios sugeridos:

- Repetición de una lista muy rápidamente, al mismo tiempo que el profesor va diciendo *más rápido, más rápido*, de forma a crear el grado de estrés requerido. En el caso del artículo masculino podemos pedir que previamente preparen una lista con 20 sustantivos masculinos que después tendrán que leer o intentar recordar.
- Juegos en los que el alumno no sepa cuándo va a participar y lo tenga que hacer inmediatamente a partir de que le toque.
- Juegos que producen adrenalina como el kahoot.

2. Confusión /r/ - /ʎ/

Como por ejemplo en coger/correr. Este error se puede producir tanto en comprensión como en producción, llegándose incluso a la no diferenciación de palabras y confusión

a nivel semántico. Para un hispanohablante la confusión no tiene sentido, no es natural, aunque resulte aceptable la no correcta producción de los sonidos por parte de un hablante extranjero.



3. Actividad propuesta al lector: Errores derivados de la no percepción de ciertos rasgos que en la lengua del aprendiz no son importantes o significativos.

Errores de producción escrita y de producción oral.

En este punto proponemos al lector que seleccione una situación concreta que conozca cuya base sea la descrita en el enunciado. Analícela siguiendo el método hasta ahora aplicado, indique qué la ha provocado y qué la mantiene. Finalmente, basándose en lo anterior, proponga cómo prevenirla y cómo corregirla.

Qué lo provoca ➡

Qué lo mantiene ➡

Cómo prevenirlo ➡

Cómo corregirlo ➡

4. Falsa sensación de comprensión total

Cuando llegué a la fiesta apenas quedaban montaditos de jamón.

Ante este enunciado un español se imagina la mesa con comida (o no), pero sin montaditos de jamón o con muy pocos. ¡Estaban tan ricos que se los comieron todos antes de que llegaras!

Ante este mismo enunciado nuestro estudiante portugués se imagina la mesa llena (o no) de montaditos de jamón, pero sin otra cosa para comer. ¡No debían de estar tan buenos cuando sobraron tantos!

Analícemos el problema:

Qué lo provoca ➡

Qué lo mantiene ➡

Cómo prevenirlo ➡

Cómo corregirlo ➡

Según consideremos dónde se encuentra el origen del problema y qué lo mantiene a lo largo del tiempo, propondremos una u otra forma de solucionarlo y prevenirlo.

Nuestra propuesta ➡ Basándonos en la psicología cognitiva- Romper esa ilusión por medio del choque con la realidad.
Técnica de inundación
Problema- Transmitir que hay más diferencias entre las dos lenguas de las que realmente existen.

Técnica de inundación: Consiste en la exposición prolongada a determinados estímulos o circunstancias. En nuestro caso presentaríamos a los estudiantes diversas situaciones, en distintos formatos y con participantes diferentes, donde se podría observar falta de comunicación por problemas de falsa sensación de comprensión total de la lengua española. Se trabajará tanto con situaciones reales como hipotéticas.

5. Error global de producción oral

Nos referimos aquí a los casos de estudiantes portugueses de español que se estancan en fases muy iniciales de interlengua y que no llegan a avanzar ni a mejorar por muchos años que continúen estudiando. Este problema se suele manifestar principalmente en la producción oral del aprendiz. Hagamos el análisis del problema:

Descripción	➡	En este apartado conviene describir un caso concreto o indicar las características generales que observemos en varios de nuestros estudiantes que manifiesten este problema. En general suelen estar presentes múltiples transferencias de estructuras sintácticas del portugués, algunas inexistentes en español, otras que se podrían interpretar con significado o intención diferente; interferencias recurrentes en el léxico que dificultan la comprensión o, incluso, en el caso de los falsos amigos, la confunden; producción de sonidos del portugués; análisis y respuesta a la situación comunicativa como lo harían en portugués, sin tener en cuenta lo que es normal para un hispanohablante, ofreciendo o solicitando datos sin sentido para el hablante de español.
Qué lo produjo	➡	Ley de la analogía, entre otras.

Qué lo mantiene	➡	Ley del efecto. El aprendiz considera que comunica adecuadamente, muchas veces parece conseguir su objetivo. Ha aprendido que no necesita esforzarse más ni mejorar.
Cómo prevenirlo	➡	Consideramos que no se debe pedir al alumno que se exprese en español en etapas tempranas de formación, antes de haberle dotado de estrategias y recursos suficientes, o le estaremos obligando a hacer transferencias que posteriormente pueden transformarse en error fosilizado.
Cómo corregirlo	➡	Extremadamente difícil.

CONCLUSIÓN

Al acercarnos a los problemas desde distintos puntos de vista, por medio de teorías integradoras y usando recursos pluridisciplinares, podemos llegar a soluciones alternativas que, sin duda, enriqueceran nuestro trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (2012): *Soy profesor I*. Madrid: Edelsa.
- Aparecida Duarte, C. (1998): “Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños” en *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, 511-18.
- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maciá Antón, D. & Méndez Carrillo, F.X. (1986): *Aproximación a la evaluación y modificación de conducta*. Elche: Yerba.
- Méndez, F. X. & Olivares, J. (2001): *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Pellón, R., Miguéns, M., Orgaz, C., Ortega, N. & Pérez, V. (2014): *Psicología del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Piaget, J. *La Epistemología genética*. Debate, Madrid, 1986.
- Puchta, H., Rinvolucrí, M. & Fonseca-Mora, M.C. (2012): *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sáiz Roca, M. & al. (2011): *Historia de la psicología*. Barcelona: UOC.
- Sánchez Balmaseda, P. y Huertas, E. (1991): *Condicionamiento clásico en humanos*. Madrid: Cuadernos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Skinner, B. F. (1986): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Tarpy, R. M. (1978): *Principios básicos del aprendizaje*. Madrid: Debate.
- Tarpy, R. M. (1999): *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia digital en la clase de ELE

María de las Mercedes Fuentes Hurtado

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Khon Kaen, Tailandia
mfuenteshurtado@gmail.com

RESUMEN

El uso de las nuevas tecnologías en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad actual se ha impuesto de tal manera que las personas nos vemos obligadas a manejar con cierto dominio las TIC tanto en nuestro entorno laboral como personal. Los avances tecnológicos se introducen en nuestra vida planteándonos nuevos retos y obligándonos, en cierta medida, a estar al día de estos adelantos si queremos seguir formando parte activa de la sociedad de la información del s. XXI. Es por este motivo por el que la Comisión Europea definió en 2007 como esencial, dentro de las ocho competencias clave que todo individuo debe desarrollar, la competencia digital.

Los docentes, y en concreto los profesores de español, no deberíamos permanecer al margen del desarrollo tecnológico que además tanto puede aportar a la enseñanza de la lengua. Ahora disponemos de recursos antes inimaginables que pueden ser útiles para motivar a los estudiantes y ayudarlos a mejorar sus habilidades. Para hacer un apropiado uso de las TIC en la clase de ELE se hace imprescindible que el profesor sea consciente de la necesidad de ampliar continuamente sus conocimientos tecnológicos y favorecer así el desarrollo de la competencia digital entre los estudiantes.

Sirvan como ejemplos de buenas prácticas las siguientes propuestas llevadas a cabo con estudiantes universitarios que aprenden español y en las que se promueve el uso de las TIC para la mejora de las habilidades comunicativas mediante aplicaciones gratuitas que permiten a los propios aprendices ser creadores de contenidos audiovisuales de blogs, intervenir en clubes de lectura apoyados en redes sociales, participar en proyectos de tándem con estudiantes de otros países, desarrollar su imaginación siendo autores de cómics virtuales o realizar actividades en línea diseñadas por el profesor mediante programas específicos para tal fin.

Palabras clave: Competencia digital, enseñanza de español, habilidades comunicativas, TIC.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico ha hecho más fácil la vida de los seres humanos. Desde las comunicaciones hasta los transportes, todos los aspectos de nuestra vida diaria están relacionados con la tecnología. Nuestra vida es mucho más cómoda que la de nuestros

ancestros gracias a los avances técnicos que podemos disfrutar hoy en día. Los ordenadores han sido incorporados en prácticamente la totalidad de las oficinas o centros de trabajo y quedan ya pocos empleos que puedan ser realizados sin usar tecnología. Todos los sectores económicos, desde la agricultura a la ingeniería, usan la tecnología para mejorar su producción. El sector de la educación no ha sido diferente y la tecnología ha pasado a formar parte de las metodologías educativas desde el principio de los tiempos.

Tecnología en educación

Se dice que ahora estamos viviendo una explosión de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, pero de hecho, los avances tecnológicos han sido incorporados poco a poco a los entornos educativos al mismo tiempo que han sido introducidos en la sociedad desde hace muchos siglos atrás, ayudando a los profesores a mejorar su metodología de enseñanza.

Para recordar cómo la tecnología ha sido introducida en educación, se presenta a continuación un breve resumen. En el año 105 d.C. el papel fue creado en China y su invención facilitó la escritura. Más tarde, en la Edad Media, navegantes europeos llegaron a Asia y trajeron de allí productos desconocidos hasta el momento en Europa, como la seda o el papel que los monjes que vivían en los monasterios europeos utilizaban para transcribir y copiar manuscritos. No fue hasta 1450 cuando Gutenberg inventó uno de los avances más importantes en Europa de la Edad Media, la imprenta, que facilitó la copia de libros y, por tanto, permitió la difusión de la cultura. Varias décadas después, hacia el año 1600, comenzó a instaurarse la educación pública y cada vez más niños tuvieron la oportunidad de aprender en las escuelas donde los profesores usaban pizarras y tizas. En el año 1800, los libros de texto empezaron a ser usados en las clases para facilitar el proceso de aprendizaje y un siglo después, en el 1910 comienza la era audiovisual con el desarrollo de la fotografía, la creación del cine, la aparición de las primeras películas y más tarde el proyector. Poco a poco, todos estos avances tecnológicos facilitaron el trabajo de los profesores y mejoraron las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Obviamente, los profesores tuvieron que ir adaptándose a estos nuevos avances y tuvieron que desarrollar nuevas habilidades para aprender a usar estas nuevas tecnologías, por ejemplo el vídeo VHS que fue creado en 1960. Pero la revolución real llegó con los ordenadores y la era digital a partir de la década de los 90. Desde entonces, mucha más información está disponible y nuevas formas de interacción y comunicación han sido creadas.

Hoy en día, los centros de aprendizaje son muy diferentes a los que había en el pasado, gracias a la tecnología hemos pasado de las pizarras con tizas a la era interactiva con pizarras digitales, *smartphones* y portátiles en las aulas creando nuevas formas de enseñar y aprender incluso en la distancia con la aparición de las plataformas *e-learning* que se están desarrollando cada vez más. Ahora, nuestros estudiantes han cambiado también y no son como aquellos que ocupaban los pupitres en las aulas del pasado. Ahora los estudiantes en lugar de tomar notas en clase como sus padres hacían, prefieren tomar una foto con sus tabletas o *smartphones*. No solo ha cambiado la manera de actuar de los estudiantes a lo largo de la historia, también su comportamiento y su pensamiento. Los estudiantes actuales piensan de una manera diferente, tal y como explica Nicholas Carr en su libro *The Shallows*, basado en descubrimientos neurocientíficos, donde afirma que internet ha cambiado nuestro cerebro y nuestras conexiones neuronales lo que afecta a nuestra habilidad para leer, concentrarnos o tener pensamientos profundos (Carr, 2010).

Aunque los profesores de hoy en día crecieron en un tiempo diferente y estudiaron usando libros y una tecnología menos desarrollada que la actual, es importante mantenerse al tanto no solo de conocimientos teóricos sino también de nuevas metodologías de enseñanza. Este es el único camino que tienen los profesores para sentirse más cerca de los estudiantes, creando materiales y actividades que les ayuden a aprender de una manera más fácil y adecuada, más cercana a la forma en la que interactúan en su vida diaria.

Todas las áreas de aprendizaje deberían ser actualizadas introduciendo las tecnologías disponibles más adecuadas, por lo que los profesores de idiomas, en particular, no deberían permanecer al margen de los nuevos avances en tecnología educativa sino preocuparse por mejorar sus metodologías de enseñanza usando las TIC para motivar a esta nueva generación de estudiantes formada por *nativos digitales*.

Nativos e inmigrantes digitales

Los estudiantes actuales son considerados *nativos digitales*. Este nuevo concepto definido por Marc Prensky se refiere a las primeras generaciones que han crecido con nuevas tecnologías y que han pasado sus vidas enteras rodeados por ordenadores, videojuegos, reproductores de música digital, cámaras, móviles y otros dispositivos o juguetes electrónicos de la era digital (Prensky, 2010). Esto significa que los ordenadores, correos electrónicos, internet, móviles y mensajes instantáneos forman una parte importante de la vida de los jóvenes. Sin embargo, la mayoría de los profesores son considerados *inmigrantes digitales*, esto es, personas que han crecido antes de la difusión masiva de tecnología y que, al contrario que los *nativos digitales* no han estado rodeados de tecnología desde su infancia.

Entre esos *inmigrantes digitales* y los *nativos digitales* existe un salto tecnológico que los profesores deberían eliminar haciendo un gran esfuerzo para desarrollar habilidades con el objetivo de incorporar las TIC a sus metodologías de enseñanza. De esta manera, los profesores pueden atraer a sus estudiantes usando la tecnología que les hace disfrutar. Teniendo además en cuenta que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a internet desde sus propios dispositivos, ya sean ordenadores personales, *tablets* o *smartphones*, la tecnología puede ser introducida en las aulas de una forma relativamente sencilla.

Competencia digital

La Comisión Europea estableció en el año 2008 que la competencia digital es una de las ocho competencias claves definidas por este organismo como básicas en el desarrollo humano, animando así a la comunidad educativa a desarrollar habilidades tecnológicas y a usar los ordenadores para acceder, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicarse y participar en redes colaborativas vía internet (Ferrari, 2014).

En ocasiones los profesores se sienten un poco angustiados ante el hecho de tener que usar aplicaciones tecnológicas que nunca usaron antes. Este sentimiento se define como *miedo a salir de la zona de confort* y, en general, todas las personas lo sufren de una u otra manera en sus experiencias vitales. Este sentimiento puede ser superado por medio del aprendizaje y el crecimiento personal. Además, los profesores deben ser conscientes de que ellos deberían seguir aprendiendo durante el resto de sus vidas debido a que su trabajo implica, en muchos aspectos, convertirse en guía o modelo para sus estudiantes.

El desarrollo de la competencia digital debería verse como una obligación tanto para los profesores como para los estudiantes del s.XXI. De hecho, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a familiarizarse con nuevas tecnologías que aún no conozcan introduciéndolas en sus metodologías de enseñanza.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de desarrollar la competencia digital entre los estudiantes de español de la Universidad de Khon Kaen en Tailandia, se han realizado varios proyectos que pueden servir de ejemplo de buenas prácticas para ser implantados en otros contextos educativos donde se enseñe español y también donde se estudien otras lenguas. Estos proyectos están dirigidos a mejorar las habilidades de expresión oral y escrita en la lengua meta de los estudiantes mediante el uso de la tecnología. Además, estos proyectos pretenden aumentar la motivación entre los estudiantes, factor clave en el aprendizaje, intentando que esa atracción que los estudiantes sienten por la tecnología les haga sentirse atraídos también por el idioma español.

Muchos son los estudios que aseguran que la motivación tiene una gran influencia en el deseo de alcanzar un objetivo. Según Gardner y Lambert (1972), la motivación es muy fuerte en relación con el aprendizaje de una lengua, así en el caso de los estudiantes que estudian una segunda lengua o lengua extranjera, aquellos que están lo suficientemente motivados desarrollarán sus habilidades y conocimientos de una forma más rápida que aquellos que no lo están. Un estudio clásico (Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & A. Todesco, 1978) reveló que los estudiantes con los mejores resultados son aquellos que están motivados con el aprendizaje y tienen ciertas características como la perseverancia, la necesidad de conseguir las metas marcadas y altas aspiraciones.

En ocasiones, los estudiantes de idiomas no sienten una motivación real para estudiar o mejorar sus habilidades lingüísticas debido a que no están expuestos en su vida diaria al idioma que estudian. Sin embargo, los profesores pueden ayudar a que los estudiantes encuentren su motivación y se interesen por el idioma por medio de las nuevas tecnologías. Para ello, los profesores deberían explorar las oportunidades que los recursos TIC les proporcionan e incorporarlos a sus metodologías didácticas.

Poniendo como ejemplo el caso de los estudiantes tailandeses que estudian español en la ciudad tailandesa de Khon Kaen, se puede observar como la motivación y el interés por aprender el idioma varía de unos estudiantes a otros. Todos ellos viven muy lejos de España o cualquier otro país donde se hable español y desafortunadamente no tienen oportunidades de practicar el español con extrajeros en la ciudad de Khon Kaen, debido a que no hay hablantes nativos viviendo en la ciudad aparte de sus profesores de español, lo que les lleva a la mayoría de estos estudiantes a no sentir un interés real por aprender la lengua ya que no tiene ocasión de practicarla fuera de clase. Sin embargo, hay ciertos estudiantes que disfrutaron en el pasado de becas para estudiar en algún país de América Latina y gracias a esta experiencia conocen un poco la cultura, además de contar con amigos en países donde se habla español. Como resulta obvio, esos estudiantes que sí han tenido contacto con la cultura y mantienen vínculos con hablantes nativos tienen un gran interés por aprender y mejorar su español ya que eso les facilitará el uso de la lengua en sus comunicaciones con las personas que ya conocen.

Aunque muchos aspectos tienen influencia en la adquisición de una lengua, la motivación es probablemente una de los más importantes sentimientos que los estudiantes deberían desarrollar para alcanzar un interés significativo por la lengua que estudian. Aquellos estudiantes que tienen una alta motivación para estudiar, conseguirán también un mayor nivel en la lengua que estudian que aquellos con falta de interés.

Los profesores juegan un papel fundamental en la búsqueda de maneras para motivar a los estudiantes. Por medio de la observación, el docente puede detectar la falta de interés o motivación. Para solventar este problema, los profesores se ven en la necesidad

de preparar materiales dirigidos especialmente para sus alumnos con el objetivo de animarlos a estudiar buscando que se diviertan al mismo tiempo que están aprendiendo. Por ello, introducir la tecnología en las metodologías de aprendizaje puede suponer la clave para motivar a los estudiantes. Siguiendo este razonamiento y buscando la motivación de la que algunos alumnos carecen, se han realizado varios proyectos TIC en la Universidad de Khon Kaen destinados a los estudiantes de español y que serán explicados en los apartados siguientes.

Creación de contenidos para blogs

Un blog es una página web que contiene texto, imágenes o videos relativos a diferentes temas. Existen varias plataformas gratuitas en internet que permiten crear y subir contenidos a un blog, por ejemplo, vídeos o textos creados por los estudiantes. Estos contenidos pueden ser mostrados al mundo entero a través de internet. Sabiendo que sus trabajos van a ser expuestos en la red en lugar de permanecer guardados en el cajón del profesor, los estudiantes toman más interés en la realización de los mismos ya que desean sentirse orgullosos de lo que han logrado.

Algunas plataformas como *Blogger* o *Wordpress* son gratuitas y fáciles de usar. En este caso, para implementar un proyecto basado en un blog es recomendable que el profesor tome el rol de administrador del blog para controlar completamente de esta manera la subida de contenidos apropiados. Los estudiantes pueden entregar sus vídeos o textos en formato digital al profesor y después de la debida revisión de este, con el rol de administrador, podría subirlos al blog siempre y cuando tengan la calidad exigida según el tipo de contenido.

La creación de vídeos como contenidos del blog puede ser usada por el profesor también para evaluar a los estudiantes en relación a su expresión oral de una manera distinta al tradicional examen oral mediante entrevista. Evaluando los vídeos, los profesores liberarán a los estudiantes de la ansiedad, nerviosismo o bloqueo que puede afectar negativamente a las notas de los exámenes orales de muchos estudiantes.

En el caso de estudiantes tailandeses que estudian español en la Universidad de Khon Kaen, el proyecto del blog consistía en la creación de vídeos de promoción turística sobre la ciudad de Khon Kaen. Además de ser subidos a un blog, estos vídeos fueron evaluados siguiendo cinco criterios definidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): alcance, corrección, fluidez, interacción, coherencia, y se añadió un criterio más para evaluar la calidad de los vídeos. Todos los vídeos creados por los estudiantes están disponibles en el blog <http://www.visitakhonkaen.blogspot.com>

Club de lectores en línea

La asignatura de Literatura suele significar un gran reto para los estudiantes de español debido a su dificultad, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen poco contacto con la lengua meta. En general, los estudiantes tailandeses que aprenden español se enfrentan a grandes dificultades cuando tienen que leer y hacer comentarios sobre textos literarios escritos en español. La mayoría de los estudiantes de la Universidad de Khon Kaen no han alcanzado un alto nivel de la lengua cuando cursan la asignatura de Literatura, así que el profesor tiene la responsabilidad de animarlos y ayudarlos en la lectura y realización de comentarios de textos literarios en español. Organizar clubes de lectura en línea puede facilitar la comprensión de los textos, además de fomentar el amor por la lectura y la motivación de los estudiantes.

Hoy en día, los clubes de lectura en internet están ganando popularidad ya que permiten a gente de diferentes partes del mundo compartir opiniones e información sobre los libros que están leyendo. Por ejemplo, en la famosa red social *Facebook*, se pueden encontrar diferentes clubes de lectura. Para los hablantes de español, existe una página web en *Facebook* llamada *Club de Lectura Qué Libro Leo* que con sus más de doscientos cuarenta mil seguidores supone un gran ejemplo del éxito que están viviendo los clubes de lectura en línea en la actualidad. Esta web propone libros para leer cada mes y los lectores que deciden unirse a esa lectura conjunta participan escribiendo comentarios, compartiendo curiosidades o información sobre la trama del libro sin desvelar secretos que les impidan a los otros lectores continuar su lectura de manera placentera. Clubes de lectura como este animan a las personas a leer y a aprender más ya que gracias a las contribuciones de todos los participantes que hacen preguntas y comparten información, los miembros del grupo pueden ampliar sus conocimientos investigando detalles interesantes que aparecen en el libro.

Los estudiantes de español que consideran difícil enfrentarse a una lectura en esta lengua, pueden ser ayudados por sus compañeros y por sus profesores a través de un club de lectura en línea. Esta es la razón por la que fue creado un club de lectura para los estudiantes de español en la Universidad de Khon Kaen. Para organizar el club, los estudiantes fueron divididos en grupos y cada uno de estos grupos eligió un libro para leer. Todos los miembros del mismo grupo participaban en el club de lectores a través de un grupo en línea creado por la profesora en la red social *Facebook*. Así, los estudiantes podían compartir opiniones sobre el libro y hacer preguntas relacionadas con el léxico o las estructuras gramaticales que les resultaban complicadas o eran nuevas para ellos. Al final, cuando los estudiantes terminaron de leer el libro, pudieron compartir sus opiniones acerca de lo que habían leído y de lo que habían aprendido con esa lectura. Todos los libros seleccionados para estos clubes de lectura fueron obras clásicas de la literatura española o hispanoamericana adaptados a lectores no nativos.

Tándem para mejorar la expresión oral en español

El Departamento de español de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen, comenzó un proyecto en colaboración con la Universidad de Sun Yat-Sen en Zuhai, China. Este proyecto se centraba en la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes y el desarrollo de la competencia intercultural mediante el uso de la tecnología.

Los estudiantes que formaron parte de este proyecto internacional tenían entre 19 y 22 años y habían estudiado la lengua española al menos durante un año en sus respectivas universidades, por lo que su nivel de español era intermedio en ese momento.

Este proyecto fue llevado a cabo siguiendo una serie de pasos. En primer lugar, los estudiantes accedieron a la una plataforma virtual *Moodle* para que pudieran conocerse mejor unos a otros facilitando información personal relacionada con sus aficiones y gustos por medio de un perfil creado por ellos mismos a partir de un formulario proporcionado por los profesores. En segundo lugar, cada estudiante eligió un compañero con el que hacer el tándem, que consistía en mantener conversaciones periódicas a través de la aplicación gratuita Skype. En tercer lugar, los estudiantes conversaron con sus compañeros de tándem sobre temas generales propuestos por los profesores y siguiendo una guía de preguntas que les facilitaba la comunicación a aquellos estudiantes que tenían un nivel de español algo más bajo. Por último, en la misma plataforma virtual *Moodle*, todos los estudiantes tailandeses y chinos tenían la oportunidad de participar en foros de discusión, moderados por los profesores, donde aprendían más sobre la cultura de los dos países y podían, ade-

más, contribuir escribiendo su opinión acerca de diferentes temas de su interés, con lo que se promovía el entendimiento y el desarrollo de la competencia intercultural.

Cómics virtuales

Los estudiantes de español deben mejorar su expresión escrita como parte de su desarrollo y de su proceso de aprendizaje de la lengua, pero en muchas ocasiones, las tareas de escritura resultan arduas y aburridas para los estudiantes si ellos tienen que escribir sobre temas seleccionados por el profesor que en ocasiones no están relacionados con los intereses de los estudiantes. Sin embargo, si a los estudiantes se les da libertad para crear sus propias historias y personajes, ellos pueden sentirse más motivados para escribir en una lengua diferente a la suya propia. Este es el motivo por el que el proyecto basado en cómics virtuales fue propuesto a los estudiantes de español en Tailandia. Este proyecto consistía en crear cómics virtuales usando la aplicación gratuita proporcionada por *Toondoo* y disponible en su página web. Por medio de esta aplicación, resulta fácil inventar personajes y escribir las palabras de los diálogos en los que interviene cada uno de ellos en los bocadillos disponibles.

Con proyectos como este, no solo se desarrolla la competencia digital, sino también la motivación y la creatividad. Finalmente, si el profesor organiza un concurso con premios para galardonar a los mejores cómics, es seguro que los estudiantes encontrarán esta tarea mucho más interesante y motivadora.

RESULTADOS

Los proyectos presentados y descritos en los apartados anteriores fueron diseñados para los estudiantes de español de la Universidad de Khon Kaen, pero son perfectamente extrapolables a otros grupos y alumnos e incluso a estudiantes de otras lenguas extranjeras, no solo de español. En estos proyectos, la tecnología fue aplicada con el objetivo de desarrollar la competencia digital y motivar a los estudiantes a aprender español. Gracias a las TIC, los estudiantes pudieron comunicarse con estudiantes de otros países y practicar la lengua española mejorando así sus habilidades orales por medio de videoconferencias. Además, ellos pudieron compartir opiniones y comentarios sobre textos literarios en clubes de lectura creados en la red social *Facebook*, pudieron crear contenidos para un blog mostrando al mundo entero las maravillas de la ciudad donde viven y también pudieron inventar e imaginar historias mientras diseñaban cómics virtuales. Todos estos proyectos permitieron a los estudiantes desarrollar diferentes habilidades, no solo habilidades relacionadas con la lengua. Estas habilidades les ayudarán, sin duda, a ser más creativos profesionalmente en su vida adulta.

Los estudiantes se sintieron más motivados realizando tareas mientras desarrollan sus habilidades tecnológicas haciendo uso de las TIC, ya que estos alumnos son considerados *nativos digitales* por estar acostumbrados desde su infancia a lidiar con dispositivos y aplicaciones tecnológicas en su vida diaria. De hecho, los proyectos descritos ayudaron a los estudiantes a mejorar su competencia digital que es considerada una de las más importantes competencias a desarrollar en el siglo XXI. Con total seguridad, los estudiantes tendrán que usar la tecnología en sus trabajos en el futuro tanto como en su vida diaria, así que haciendo uso de diferentes aplicaciones, se les ayuda también a perder el miedo a enfrentarse al aprendizaje de nuevas aplicaciones tecnológicas.

Es importante, por tanto, para los profesores, desarrollar habilidades digitales al igual que es importante para los estudiantes. Los profesores deben tener en cuenta esa dis-

tancia digital entre sus estudiantes, considerados *nativos digitales*, y ellos mismos, considerados *inmigrantes digitales* para sentirse responsables de actualizar sus conocimientos y desarrollar nuevas habilidades con el uso de la tecnología. Los profesores, además, deberían ser creativos e innovadores en sus clases para ayudar a los estudiantes a sentir motivación por el aprendizaje. Por todo esto, la tecnología puede ser la clave para encontrar la motivación en los estudiantes debido a que existen numerosas aplicaciones nuevas en internet, en su mayoría gratuitas, que proporcionan interesantísimos recursos para implementar nuevos proyectos en las aulas. Obviamente, introducir la tecnología en las metodologías educativas requiere una gran dedicación, ya que los profesores tendrán que emplear tiempo en aprender a usar las nuevas aplicaciones que quieren incorporar a sus proyectos de clase. Pero al final, merece la pena el esfuerzo dedicado a usar nuevas tecnologías porque la mejora en el aprendizaje de los estudiantes será significativa si se sienten motivados cuando hacen nuevas tareas usando herramientas o aplicaciones llamativas y sorprendentes.

Sin embargo, los profesores deben también ser cuidadosos con el uso de la tecnología en la clase, sobre todo cuando permiten a los estudiantes emplear sus *smartphones* en la realización de tareas en el aula. Se sabe que al mismo tiempo que la tecnología motiva o ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades, también existe el riesgo de que estos pierdan el control y sobrepasen los límites recomendados de conexión a la red, perdiendo su tiempo o, aún peor, convirtiéndose en adictos a la tecnología (Banderas, 2014). Hoy en día, se están diagnosticando nuevas adicciones relacionadas con el uso de la tecnología, por lo que los profesores deberían actuar con inteligencia y enseñar a los estudiantes a usar la tecnología de manera responsable, evitando las distracciones que esta puede causar.

Aparte de los proyectos aquí presentados, hay muchas otras aplicaciones que pueden ser usadas de manera gratuita para animar a los estudiantes a aprender idiomas y a mejorar sus habilidades digitales desarrollando la competencia digital. Algunos ejemplos son *Twitter* para escribir minirelatos, *Voicetreat* o *Voice*. *Google* para grabar la voz y mejorar con ello las habilidades orales, *Edmodo* para crear grupos de trabajo en línea con más control por parte del profesor del que permite *Facebook* o *Edilim* para diseñar actividades virtuales para estudiantes y compartirlas con otros profesores. En la actualidad, muchos profesores trabajan juntos creando grupos para compartir información sobre nuevas tecnología aplicadas a la educación, por ejemplo, el proyecto llamado *Guappis* que ha sido creado por un grupo de profesores de la Universidad de Granada, en España, y está dedicado a la búsqueda de aplicaciones que pueden ser usadas en clase. Todas estas aplicaciones y proyectos son descritos en más detalle en un artículo publicado tras la organización de un foro dedicado a la tecnología en las clases de español (Fuentes, 2014).

CONCLUSIONES

Los profesores de lenguas extranjeras son responsables de proponer tareas que motiven a los estudiantes para que estos puedan mejorar sus habilidades debido a que, como es comprensible, los estudiantes no se sienten motivados cuando tienen que realizar tareas que terminan en el cajón del profesor, sin embargo, si las tareas propuestas para aprender la lengua también implican el desarrollo de otras habilidades como la competencia digital, los estudiantes se sentirán más motivados.

Esto tendrá un claro y positivo impacto en el aprendizaje de la lengua meta y en el desarrollo de la comprensión y expresión tanto oral como escrita por parte de los estudiantes. Además, los profesores deben animar a los estudiantes a desarrollar la competencia

digital que será esencial para ellos en su futuro laboral y también en su vida privada. Para conseguir esto, es crucial que los profesores desarrollen también sus habilidades digitales para animar a sus estudiantes a usar la tecnología de manera responsable.

Los profesores no pueden olvidarse de que el principal objetivo en su trabajo debería ser ayudar a los estudiantes a crecer y desarrollarse para convertirse en adultos responsables que sepan enfrentarse a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI incluyendo el uso de los nuevos avances tecnológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banderas, A., (2014): “Identifying Main Time Stealers among Students and Lecturers at University and Learning How to Overcome It”, *Proceedings of the 10th International Conference on Humanities and Social Sciences*, CD-Format, Khon Kaen, Tailandia, November 20-21, 2014.
- Carr, N. G. (2010): *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Nueva York: W.W. Norton.
- Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCER, (2007). Portafolio Europeo para las Lenguas, recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf
- Ferrari, A., Neza, B., & Y. Punie (2014): “DIGCOMP: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe”, *eLearning Papers*, recuperado de http://www.academia.edu/7132885/DIGCOMP_a_Framework_for_Developing_and_Understanding_Digital_Competence_in_Europe
- Fuentes, M. (2014): “Foro de aplicaciones web para la clase de ELE”, *Revista Electrónica del Lenguaje. Volumen I*, Jaén, España, recuperado de <http://www.revistaelectronicallenguaje.com/volumen-i/>
- Gardner, R.C., & W.E. Lambert (1972): *Attitudes and motivation: Second language learning*. Boston: Newbury House.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & A. Todesco (1978): *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Prensky, M. 2010. “Nativos e inmigrantes digitales”, *Cuadernos SEK 2.0, Institución Educativa SEK*, recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>

El falso problema de los falsos amigos

Carlos de Miguel Mora
Universidade de Aveiro
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas

0. PREÁMBULO: TERMINOLOGÍA

Antes de empezar este trabajo, me gustaría aclarar una cuestión terminológica. En ningún momento voy a hablar de *heterosemánticos* o de *falsos cognados*, como en algunas ocasiones se ve usar y reivindicar¹, por la sencilla razón de que esta terminología parece absolutamente inapropiada desde mi punto de vista. Aunque no quiero insistir demasiado en esta cuestión terminológica, porque no es el objetivo de este trabajo, apuntaré brevemente algunas razones que invitan a abandonar los términos *falsos cognados* y *heterosemánticos*.

El primer caso parece fácil de discutir, ya que la definición de *cognado* está lingüísticamente bien delimitada:

1. Narrowly, and most usually, one of two or more words or morphemes which are directly descended from a single ancestral form in the single common ancestor of the languages in which the words or morphemes are found, with no borrowing (...) 2. Broadly, and less usually, one of two or more words which have a single common origin but one or more of which have been borrowed. (Trask 2000: 62).

Si los términos cognados son los que provienen de un origen común, los falsos cognados serán, de forma natural, aquellos términos que, pareciendo que derivan del mismo origen, en realidad lo hacen de orígenes diversos. Dentro del conjunto de palabras que consideramos falsos amigos tendremos muy frecuentemente verdaderos cognados (por ejemplo, el caso de *oficina*, del latín *officina*), mientras que en algunas ocasiones – las menos – se ha producido una coincidencia evolutiva y podemos entender que se trata de falsos cognados, (como, por ejemplo *rato*, que en español viene del latín *raptus* y en portugués del latín vulgar *rattu*)². Se trata, por lo tanto, de conceptos diferentes.

En el caso de *heterosemánticos*, dejando aparte el hecho de que el término parece casi exclusivo de los estudios sobre enseñanza de español a hablantes de portugués, especialmente en Brasil, donde parece haber nacido³, es un término engañoso porque, al ser usado específicamente entre lenguas próximas, deja entrever que existe una dicotomía cla-

¹ Por poner un ejemplo reciente, en una publicación de este mismo año de 2015 que recoge trabajos de un congreso celebrado en noviembre del año pasado, uno de los artículos defiende el uso del término “heterosemánticos” y otro el de “falsos cognados”: (Galvão & Carvalho 2015) y (Costa & Miranda Poza 2015).

² Cf. Vázquez Diéguez (2011: 47).

³ Cf. Vita (2005) 31-32

ramente definida entre *heterosemánticos* y otros términos que, por contraste, es de suponer que sean *homosemánticos*, sin gradaciones o pasos intermedios. Además, puesto que usamos la designación *heterosemánticos* y no la otra (el hipotético *homosemántico*), se desliza nítidamente la idea subrepticia de que la normalidad es que las palabras con formas externas —es decir, significantes (fónicos o gráficos)— semejantes transporten significados idénticos, siendo una especie de rareza que merece estudio aquellos casos en que significantes parecidos no conllevan el mismo significado. Como intentaré demostrar en este texto, la idea de una polaridad *mismo significado / diferente significado* es abusivamente simplificadora e intrínsecamente peligrosa, más aún si lleva aparejada la convicción de que los significados diferentes son lo extraño.

Además de estas razones, señalaré también la que es quizá más obvia: la cuestión de los falsos amigos no es lingüística, sino psicológica o, en el mejor de los casos, psicolingüística, y no parece apropiado empeñarse en darle categoría con un léxico lingüístico o supuestamente lingüístico. No hay nada en dos lexemas que los conviertan lingüísticamente en *falsos amigos*, al contrario de lo que ocurre cuando hablamos de características lingüísticas, como lexemas homónimos, lexemas cognados, verbos transitivos, etc. En el caso de los falsos amigos, se trata de la confusión de determinados aprendices (de algunos, y no de todos) o de la mayor o menor previsibilidad de esa confusión, muchas veces por prejuicios apriorísticos del aprendiz que nada tienen que ver con las propiedades intrínsecas de los lexemas. Por ello, el término *falsos amigos* me parece adecuado y no creo que sea necesario intentar sustituirlo por otro que parezca más o menos científico⁴. Si alguien siente el prurito de cientificidad, siempre puede denominarlos *términos pseudófilos*.

I. PLANTEAMIENTO: ¿POR QUÉ ES UN FALSO PROBLEMA?

Como es de conocimiento general, desde que Koessler y Derocquigny, allá por 1928, usaron el término “faux-amis” para designar esas palabras que, por culpa de una similitud engañosa del significante, hacían equivocarse a los aprendices franceses de inglés⁵, los estudios sobre los falsos amigos han tenido una gran difusión, pero ha sido en los trabajos entre lenguas próximas donde parecen haber encontrado mejor campo para su desarrollo. Específicamente entre portugués y español parece no haber coloquio, número de revista o remesa de tesis de máster donde no se encuentre un texto sobre ello, sin contar los libros o tesis de doctorado sobre este tema que de vez en cuando ven la luz⁶. Si echamos un vistazo a estas publicaciones, ¿cómo las podríamos caracterizar? Es evidente que cada una se rige por criterios de análisis propios, pero si tuviéramos que definir las en su globalidad diríamos que se pueden caracterizar por lo siguiente:

- a) Muestran concepciones muy diferentes sobre la naturaleza de los falsos amigos. Sin embargo, lo que predomina es una consideración de que los falsos amigos son aquellos que tienen un significado totalmente diferente en ambas lenguas,

⁴ Me parecen totalmente faltas de sentido afirmaciones como la siguiente: «La denominación falsos amigos es pueril, no científica, sin embargo, tal denominación es adoptada por los libros didácticos que tratan de manera jocosa, cómica esas trampas» (Alves 2002), precisamente en un artículo que realiza clasificaciones totalmente intuitivas y que muestra una completa falta de rigor lingüístico y escaso dominio de la lengua española.

⁵ La novedad que suponía el término parece clara cuando los autores afirman, en su prefacio, que los lectores se desilusionarán al comprobar que no se trata de ninguna novela picante (Koessler & Derocquigny 1928: xi).

⁶ No es este lugar para realizar un listado de publicaciones sobre esta cuestión, que sería de imposible exhaustividad. Mencionaremos algunas a lo largo del trabajo.

aunque en algunas ocasiones se hace referencia a falsos amigos que tienen parte de significación idéntica y parte diferente, de una forma un tanto vaga.⁷

- b) Se construyen siguiendo una inspiración intuitiva. No quiero decir que no existan trabajos que se rigen por criterios epistemológicos un poco más definidos, por ejemplo basados en frecuencia estadística⁸, en evolución histórica de la lengua⁹ o en agrupaciones por conjuntos basadas en las definiciones de los diccionarios¹⁰. No obstante, la gran mayoría se orientan por una especie de sentido común, que es la forma más peligrosa de hacer ciencia, o por experiencia docente.
- c) Se basan en la creación de listas. De una forma u otra, parece que el objetivo final de los trabajos es la justificación de una lista de términos que pretenden denunciar esos supuestos falsos amigos.
- d) Dichas listas se centran sobre todo en sustantivos, adjetivos y verbos; es decir, los tipos de palabras a los que, junto con los adverbios, la gramática tradicional llama palabras léxicas, frente a las gramaticales, como pronombres, conjunciones, artículos y preposiciones, que supuestamente solo tienen significado gramatical.¹¹

Pero es que, además de estas limitaciones, la propia proliferación de estudios sobre los falsos amigos crea un problema:

- a) En primer lugar, por la magnificación de un problema menor, ya que:
 - i) Si el problema se reduce a listas que memorizar, bastaría con ejercicios mnemotécnicos con poca problemática pedagógica. Así, por ejemplo, el alumno tendría que aprender que *exquisito* en español significa *requintado* en portugués.
 - ii) Los falsos amigos más flagrantes no causan problemas, por el contexto, ya que la interpretación del significado en la otra lengua da lugar a un absurdo. Es difícil encontrar un contexto en que el port. *aceitar* se pueda confundir por el significado de esp. *aceitar*, como se lee en alguna de estas obras de listas de falsos amigos.
 - iii) Algunos falsos amigos fónicos (no escritos) tan solo suenan de forma parecida en una de las dos lenguas, no en la otra. Para un español que empiece a estudiar portugués *azar* puede sonar muy parecido a *asar*, aunque para un portugués son sonidos muy diferentes. Para un portugués que se inicia en el español, *coelho* y *cuello* pueden parecer falsos amigos fónicos, pero para un español la pronunciación de dos vocales *u-e* es muy distinta a la de un dip-tongo *ue*.
- b) En segundo lugar, por el refuerzo de la idea de que hablar una lengua próxima es, básicamente, cambiar unas palabras por otras, invitando al alumno a ignorar completamente el aspecto comunicativo de la lengua, dejando de lado la sintaxis, la semántica y la pragmática.

⁷ Merece la pena destacar que algunos trabajos intentan una sistematización desde este punto de vista. Por ejemplo, Ana Brown, de la Universidad de Buenos Aires, establece cinco tipos de relación semántica posible entre los falsos amigos del español y el portugués, y en tres de esas cinco posibles relaciones las palabras comparten una serie de acepciones y su clase de palabra, distinguiéndose unas de otras por la frecuencia de las acepciones (Brown 2011: 23-24).

⁸ Es el caso de Humblé 2005-2006.

⁹ Como Vázquez Diéguez 2011.

¹⁰ Por ejemplo, Sabino 2006.

¹¹ Hay excepciones interesantes, como por ejemplo Ceolin 2003 o Muñiz Cachón 2001.

II. ¿CUÁLES SON LOS VERDADEROS PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LENGUAS PRÓXIMAS?

En primer lugar, debo decir que mi trabajo no pretende mostrar soluciones, sino plantear dudas. Al decir que se trata un falso problema quiero indicar que enmascara otros problemas probablemente más complejos y que, por ese motivo, merecerían mayor atención. Philippe Humblé, profesor de español en Brasil, publicó un artículo en 2006 donde precisamente suscitaba esta cuestión, aunque desde planteamientos muy alejados de los míos. A pesar de basarse en un método puramente estadístico de frecuencia de aparición de palabras (no lexemas) y de no profundizar en el análisis lingüístico, ya intuía que la verdadera cuestión radica en aquellas palabras que son solo ligeramente diferentes en el sentido, y no totalmente diferentes, aunque se equivocaba en su evaluación de las dificultades comunicativas que engendraba.

Aquellos que se han dedicado a los falsos amigos no tendrían ninguna dificultad en caracterizar el par port. *oficina* esp. *oficina* como falsos amigos, pero les costaría mucho más calificar así al par port. *presumido* esp. *presumido* o al par port. *verificar* esp. *verificar* o port. *por fim* esp. *por fin*. ¿Son realidades lingüísticas totalmente diferentes? Quisiera plantear aquí unas cuestiones de semántica que se deberían tener en cuenta, dejando a un lado esos tradicionales falsos amigos, es decir, aquellos términos que todo el mundo ve como falsos amigos, sin que suscite controversia. Me centraré, por lo tanto, en otros fenómenos que no son muy diferentes desde el punto de vista lingüístico, aunque sí desde el punto de vista psicológico. He dicho antes que se trataba de cuestiones semánticas. No entraré, por lo tanto, en materia del ámbito de la sintaxis o de la pragmática, aunque es evidente que no siempre se puede realizar una separación total.

1. Lexemas cognados con semantemas diferentes

Aunque la teoría semántica de Bernard Pottier ha sido revisada, mejorada y, en cierto modo, superada, aún puede ser útil para explicar aquellos fenómenos en que dos lenguas próximas, como el español y el portugués, pueden heredar léxico con sutiles variaciones de algunos rasgos semánticos. Pottier denomina *sema* a cada rasgo cuyo conjunto forma el *semema*, unidad mínima de significación. Estos *semas* pueden ser denotativos, que son más estables, y connotativos, más inestables. Dentro de los denotativos los hay genéricos, llamados *clasemas*, que clasifican las palabras y las hace encajar en sus secuencias paradigmáticas y sintagmáticas, y los hay específicos, los llamados *semantemas* (Pottier 1974: 29-30).

El estudio de los semantemas de las unidades léxicas suele ser controvertido. Muchas veces se ha puesto en duda su utilidad porque diferentes lingüistas llegan a soluciones distintas. Pero podemos intentar realizar un estudio simplificado que nos permita ver dónde está el problema de que hablamos.

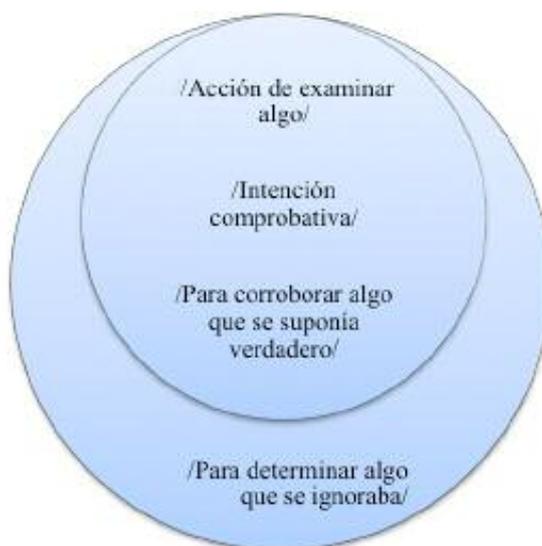
Imaginemos una unidad léxica como *seguramente*. En ambas lenguas los *clasemas* son idénticos. Se pueden usar en casi los mismos contextos. Sin embargo, los *semantemas* no lo son en su totalidad.¹²

¹² Después de estar ya redactado este texto, pero aún a tiempo antes de la publicación definitiva, el día 24 de noviembre de 2015, el entrenador del Valencia C.F, Nuno Espírito Santo, cuyo dominio del castellano es razonablemente bueno, realizó estas declaraciones tras perder su equipo contra el Zenit de San Petersburgo, lo que los obligaba a ganar en la última jornada de la fase de grupos de la Liga de Campeones, si querían clasificarse: «Lógicamente el resultado no es el que buscábamos, por lo tanto, ahora queda un partido, una final en Mestalla que, con esta actitud, *seguramente* vamos



Algo parecido sucede con *verificar* cuyo ámbito es más restringido en español que en portugués.

Esp. *Verificar*



Port. *Verificar*

Este último ejemplo nos lleva a la siguiente consideración: siempre que se usa *verificar* en español se puede usar en portugués, pero no siempre que se usa en portugués se puede usar en español. Entramos así en la siguiente cuestión, las distribuciones contextuales.

a ganar» (la cursiva es nuestra); cf. <http://www.vavel.com/es/futbol/valencia-cf/571009-nuno-los-jugadores-han-dado-la-cara-y-eso-es-lo-importante.html>, consultado el 10-12-2015. Evidentemente, a los adeptos no les debió de sentar muy bien la poca confianza que mostraba el entrenador del equipo al decir que “seguramente” iban a ganar, cuando lo que ellos esperaban es que les dijera que ganarían con total seguridad. No sabemos si estas declaraciones tuvieron su peso en la destitución del entrenador cinco días más tarde, pero en cualquier caso se demuestra el peligro de transmitir, en el discurso, ideas o semantemas que en realidad no se quieren decir.

2. Significado vs. designación

En efecto, como ya hemos apuntado, el análisis semasiológico basado en los semantemas puede ser bastante ficticio, toda vez que las palabras son por naturaleza polisémicas. No hay más que echar un vistazo a las definiciones de cualquier diccionario para convencerse de ello. Esto no quiere decir que cada palabra tenga muchos significados, pues si así fuera sería imposible comunicarse, sino muchas designaciones, dependiendo de los contextos de uso. Ya Pottier había notado que el discurso se desarrolla siguiendo una continuidad temática o isotopía. Otros teóricos como Fillmore (1985) recurrían a los *frames* y *scripts* (escenarios y guiones) para explicar por qué los hablantes seleccionan, de entre las designaciones diferentes de cualquier lexema, aquella que mejor se ajusta al contexto de aquello de lo que se está hablando.

Para algunos teóricos del campo semántico como Trujillo el significado de las palabras no es algo ajeno a ellas, al propio lenguaje, sino que no es más que la capacidad para provocar en nuestra mente una percepción verbal pura (Trujillo 1998: 118-20). En realidad, por lo tanto, el significado no es más que la suma de los contextos posibles de la palabra. Con esto queremos decir que, por mucho que los semantemas de dos palabras de dos lenguas diferentes coincidan en su totalidad, es decir, por mucho que coincidan las definiciones de los diccionarios, tengan estas palabras semejanza en el significante o no (pues esta idea sirve igual para los falsos amigos que para las pretendidas traducciones directas, del tipo *melocotón* → *pêssego*), esto no quiere decir, ni mucho menos, que su actualización designativa sea la misma. Con otras palabras, los contextos exigirán la elección de un término u otro. Por ejemplo, tenemos el par esp. *presumido* / *vanidoso* port. *presumido* / *vaidoso* que, a pesar de compartir los semantemas y las definiciones en los diccionarios, tiene una distribución casi inversa. Un caso interesante es el de *fresco*, porque fue estudiado por Coseriu (*frais*), quien ya dijo que presentaba en francés las dimensiones de *temperatura* y *tiempo* (Coseriu 1977: 217-8); las mismas dimensiones existen en español y en portugués, pero recuerdo una anécdota que me contaron unos conocidos, quienes, al llegar a una posada en España y pretendiendo cenar, pidieron “pan fresco”. Los dueños, tras mirarse extrañados por las costumbres portuguesas, les dieron un pan recién sacado del congelador. Este tipo de situaciones demuestran que el hecho de que un lexema tenga las mismas dimensiones y los mismos semantemas en ambas lenguas no implica que se vayan a actualizar de la misma manera en los mismos contextos. Otro estudioso, el académico español Gregorio Salvador, estudió el campo semántico de *tentar* (Salvador 1985: 71-72), verbo que comparte contextos en español y en portugués (*incitar*) y se aparta en otros (*intentar* vs. *tocar*).

3. Diversos fenómenos teóricamente menos relevantes

Tanto en los fenómenos que acabamos de explicar como incluso en los falsos amigos más puros, es frecuente leer que algunos de estos errores no influyen en la comunicación, pero que hay que corregirlos porque sí lo hacen en la naturalidad del discurso. Este prejuicio es aún más agudo con los fenómenos que voy a mencionar a continuación. Creo que este planteamiento es un grave error. En primer lugar, no se puede decir que no afecte la comunicación sin un estudio serio que lo compruebe. El año pasado un alumno mío de máster partía de esa premisa pero decidió realizar un test de comprensión con hablantes españoles sin contacto con el portugués y constató con sorpresa que en muchas ocasiones la comprensión se veía fuertemente dañada. En segundo lugar, cuando se afirma que la comprensión no se ve afectada se están obviando dos importantes cuestiones comunicativas.

La primera es que la mayor parte de nuestros actos de habla no tienen como intención la transmisión de información, sino, por un lado, fomentar relaciones sociales y, por otro, influir de algún modo en nuestro interlocutor. Podemos transmitir la información y fracasar totalmente en nuestra intención ilocutiva y perlocutiva, que es lo que nos interesa del acto de habla. La segunda es que la comprensión de un texto no es lineal, se remodela constantemente y lo que se recuerda son ciertas impresiones conceptualizadas. El *olvido*, además, forma parte de la comprensión. Por ello, determinadas impresiones semánticas, de actitud, de comportamiento del interlocutor, quedarán fijadas como recuerdo sin estar relacionadas con las palabras exactas que fueron pronunciadas, pues estas serán pasto del olvido¹³.

Atendiendo a estas consideraciones, otros fenómenos, tangenciales a los falsos amigos más evidentes, presentarán mayor riesgo de que una impresión, un pequeño significado, una atribución de intenciones al interlocutor o un simple sentimiento permanezcan en la memoria emotiva de uno de los hablantes, tras haber olvidado el resto de la comunicación, como irrelevante. Algunos de estos fenómenos que merecerían la atención del profesor de lengua española, sobre todo del que tiene como alumnos a hablantes de portugués, son, por ejemplo:

- a) Las diferencias en los *virtuemas*. Puede parecer que los *semas connotativos* o *virtuemas* son demasiado individuales, demasiado propios de cada hablante, para que se puedan tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua, pero hay que considerar que, si bien algunos son realmente individuales, otros muchos se refieren a colectividades más o menos grandes. Ángel Rivero, profesor de Ciencia Política en la Universidad Autónoma de Madrid, explica en un artículo de 2010 la crisis diplomática originada por los diferentes *virtuemas* (aunque él no usa terminología lingüística) asociados a *iberismo*. El significado denotativo es el mismo, pero en Portugal la palabra se asocia a una traición, pues implica una cierta sumisión a España, mientras que en España se asocia con la simple simpatía a un país vecino. De ese modo, mientras unos usan una palabra positiva, los otros oyen una negativa (Rivero 2010).
- b) Las diferencias de registro, que nos pueden hacer pasar por una persona demasiado pedante o demasiado grosera (cf. *asco*; *pescoço* / *pescuezo*).
- c) Neutralizaciones en la polisemia lineal. Se trata de un asunto muy complejo, porque la realidad es un *continuum* no fragmentado que los hablantes de la lengua fragmentan bien conscientemente, bien inconscientemente (aquí, sobre todo por la presión de grupos de poder) (Trujillo 1998: 111-8). La fragmentación es, hasta cierto punto, arbitraria, hasta que científicos, economistas, juristas, etc. imponen esa fragmentación. Esto provoca, por un lado, que cuando no interesa especificar la subclase se nombre mediante una clase superior, que puede ser un hiperónimo que en nada coincide en otra lengua, como *sumo* en portugués, que puede englobar el té helado. Por otro, que en una neutralización se escoja uno de los términos de forma arbitraria: *O príncipe sapo* vs. *El príncipe rana*; *já comemos todos os camarões* vs. *nos hemos comido ya todas las gambas*. O, dicho de otro modo, si bien es verdad que muchas de las oposiciones gramaticales, como *masculino/femenino*, *presente/futuro*, presentan en ambas lenguas el mismo término marcado (*femenino*, *futuro*) y el mismo no marcado (*mascu-*

¹³ Véanse las reflexiones y el cuadro sobre la memoria y el olvido en el texto de María Jesús Fuente dentro de este mismo volumen.

lino, presente), lo que hace que se pueda usar masculino, o futuro, en contexto de neutralización en ambas lenguas¹⁴, en las oposiciones léxicas no es tan evidente que vaya a pasar lo mismo. Cuando no es importante diferenciar entre dos términos, una de las lenguas puede considerar no marcado uno de ellos y la otra el otro, o bien una lengua puede considerar que ambos están marcados y ninguno de ellos puede sustituir al otro. *Churros* es término marcado en portugués y no marcado en español. Por ese motivo, quien dice *farturas* en portugués (no marcado) puede incluir *churros*, y quien dice *churros* en español puede incluir *porras* (marcado), aunque, estrictamente, *churros* signifique lo mismo en ambas lenguas.

4. La orientación argumentativa

A partir de las ideas de Jean-Claude Anscombe y de Oswald Ducrot sabemos que algunas relaciones lógicas entre dos proposiciones son esperadas a partir de la forma de enunciación de la primera (Anscombe & Ducrot 1983: 15-35). Es decir, dos proposiciones que cumplan las mismas condiciones de verdad y que sean por lo tanto equivalentes a nivel semántico no lo son a nivel pragmático, pues se presentan orientadas a una determinada consecuencia. Por poner un ejemplo clásico, se trata de proposiciones del tipo *botella medio llena y medio vacía*. Si se le pregunta a alguien si quiere venir a tomar un trago y este responde *Todavía no he acabado de estudiar* o bien *Ya estoy acabando de estudiar* el estado de cosas del mundo que refleja es idéntico. Sin embargo, la implicatura que extraemos de la primera oración es *No puedo ir* y de la segunda es *En seguida voy*. La secuencia *Ha bebido poco. Puede conducir hasta casa* parece lógica, pero no lo es *Ha bebido un poco. Puede conducir hasta casa*.

Aunque no podemos, por cuestiones de espacio, profundizar en estos aspectos, existen términos de significante parecido en ambas lenguas pero con diferente orientación argumentativa. Por ejemplo, *recrudescimiento* tiene orientación siempre negativa en español, pero en portugués ha adquirido una orientación neutra, lo que permite expresiones imposibles en castellano, como *recrudescimento do interesse*, por ejemplo. *Cometer* también está adquiriendo un valor neutro en portugués, que permite decir “cometer atos heroicos”, algo inadmisibles en español, donde solo tiene orientación negativa. Por el contrario, *apenas*, por el semantema de /escasez/ que comparte con la palabra portuguesa, suele tener la misma orientación argumentativa en español y en portugués, aunque diferente designación. Es esa identidad de orientación lo que hace que algunos piensen que en determinados contextos tienen el mismo sentido, pero no es así. Si se dice *He llegado hace apenas una hora, no he tenido tiempo de llamarte*; tiene la misma orientación que *Apenas há uma hora que cheguei, nem tive tempo de te ligar*; por eso ambas secuencias son lógicas. Sin embargo, no significan lo mismo. En el primer caso, se ha llegado hace un poquito menos de una hora; en el segundo, hace aproximadamente una hora. En otros contextos, la orientación argumentativa será opuesta porque el semantema /escasez/ se orienta hacia lexemas diferentes en el contexto. De ese modo, si un chico dice *Apenas había chicas en la fiesta*, la secuencia lógica es *por eso me marché*, pues la escasez se aplica a *chicas* (“casi no había chicas”), pero si dice en portugués *Apenas havia raparigas*

¹⁴ De ese modo, podemos decir “¿Quién ha llegado el primero a casa?” si no sabemos si ha sido un hombre o una mujer, pero si decimos “la primera” es porque ya sabemos que ha sido una mujer. De igual modo, podemos decir “Mañana salimos temprano” porque el adverbio temporal torna innecesaria la marca temporal de futuro, pero no podemos usar el futuro para indicar una acción actual.

na festa, la secuencia lógica será *foi por isso que decidi ficar*, pues la escasez de aplica a los ámbitos de *haber* (“no había otra cosa, luego no había chicos”). No tienen la misma orientación, en cambio, *cerca de* + expresión de número. En español la secuencia lógica de *Se congregaron cerca de diez mil personas* sería *la manifestación fue un éxito*. Si queremos decir que fue un fracaso tendremos que decir *se congregaron menos de diez mil personas*, que significa lo mismo, pero con orientación diferente. En cambio, en portugués *cerca de* no tiene orientación específica. La secuencia tanto puede ser que fue un éxito como que fue un fracaso.

III. BREVES CONCLUSIONES

En este trabajo he intentado poner sobre la mesa una serie de problemas semánticos que merecen la atención de educadores y traductores, mucho más que las consabidas listas de falsos amigos. No quiero decir que no tengan alguna utilidad, especialmente como reclamo curioso que despierta la atención del aprendiz, casi como juego. Pero poner el acento en estas listas magnifica una cuestión más o menos evidente y hace olvidar otros asuntos igualmente importantes, si no más. No he querido entrar en aspectos gramaticales, ni en colocaciones léxicas, ni en elementos socioculturales, ni en cuestiones pragmáticas, precisamente para mostrar que, incluso limitándonos al ámbito restringido del léxico aislado, los detalles que pueden dar al traste con el proceso comunicativo son abundantes y complejos, y que merecen atención por parte del profesor de ELE y de otros profesionales de la lengua, especialmente los que trabajan con el portugués. Como dije al principio, mi intención es solo avivar la llama del interés por estas cuestiones, no la de solucionar problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. S. (2002): “Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los «vestibulandos» brasileños”. En *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, São Paulo. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_text&pid=MSC000000012002000100032&lng=en&nrm=iso
- Brown, A. (2011): “*Estoy embarazado*: falsos amigos entre portugués y español a la luz de su frecuencia y etimología”. *Anuario brasileiro de estudos hispânicos* 21, 13-36.
- Ceolin, R. (2003): “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”. *Ianua* 4, 39-48.
- Coseriu, E. (1977): *Principios de semântica estrutural*. Madrid: Gredos.
- Costa, Z. Guedes & J. A. Miranda Poza (2015): “Campo semântico e falsos cognatos”. En J. Suárez-Inclán García de la Peña, M. Izquierdo Blanco & A. M. Palacios Díaz, *V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol. I Congresso Internacional do Ensino do Espanhol no Brasil*, Teresina: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 140-5.
- Fillmore, C. (1985): “Frames and the semantics of understanding”. *Quaderni di Semantica*, 6 (2), 222-54.
- Galvão, J. da Silva & K. Lacerda Carvalho (2015): “El aprendizaje de los heterosemánticos o falsos amigos: un desafío a la hora de interpretar textos”. En J. Suárez-Inclán García de la Peña, M. Izquierdo Blanco & A. M. Palacios Díaz, *V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol. I Congresso Internacional do Ensino do Espanhol no Brasil*, Teresina: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 123-8.
- Humblé, P. (2005-2006): “Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil”. *Revista de Lexicografía*, 12, 197-207.
- Koessler, M & Derocquigny, J. (1928): *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)*. Paris: Librairie Vuibert.
- Muñiz Cachón, C. (2001): “Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales”. *Revista española de lingüística* 31 (1), 163-78.

- Pottier, B. (1974): *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck.
- Rivero Rodríguez, Á. (2010): “España, Portugal y los falsos amigos”. *Relaciones internacionales* 13, 87-103.
- Sabino, M. Amadeu (2006): “Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática”. *Alfa, São Paulo*, 50 (2), 251-63.
- Salvador, G. (1985), *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.
- Trask, R. L. (2000): *The Dictionary of Historical and Comparative Linguistics*. Edinburgh – Chicago: Edinburgh University Press – Fitzroy Dearborn Publishers.
- Trujillo, R. (1998): “Para una discusión del concepto de campo semántico”. En G. Wotjak (coord.), *Teoría del campo y semántica léxica / Théorie des champs et sémantique lexicale*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 87-125.
- Vázquez Diéguez, I. (2011): “Sobre algunos falsos cognados español-portugués: factores lingüísticos y sociales reflejados en la semántica”. *Epos* 27, 33-48.
- Vita, C.P. (2005): *A opacidade da supposta transparencia: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Tesis de Máster, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/pt-br.php>.

Las competencias docentes del profesor de lenguas extranjeras: los documentos de referencia y las creencias del profesorado

Marta Pazos Anido
Faculdade de Letras, Universidade do Porto

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas se ha hablado mucho sobre las competencias del profesorado para afrontar nuevos retos y situaciones en el ámbito de su profesión. Con los cambios sociales de los últimos años y el proceso de convergencia europea en materia de educación ha cobrado especial relevancia la profesionalización docente y la necesidad de describir el perfil competencial de los profesores. Sin embargo, a pesar de que existen varios marcos de referencia, no resulta nada fácil establecer un sistema de competencias docentes que englobe aquellos rasgos característicos de los profesores más eficientes en el desempeño de su labor, debido a la amplísima variedad de experiencias, contextos y actividades propios de la actuación docente (Pavié 2011; Tejada 2009b: 472).

En este artículo se presenta la experiencia llevada a cabo en un taller celebrado en el marco del VI Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal. Tras un marco teórico que justifica la propuesta, se detallará una de las actividades realizadas en la que los docentes pudieron intercambiar con otros compañeros sus creencias acerca de las competencias que debería desarrollar un buen profesor de ELE. Después, se analizarán sus conclusiones y se compararán las respuestas con las competencias identificadas en algunos de los inventarios de competencias diseñados exclusivamente para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. LA COMPETENCIA DOCENTE

En las últimas décadas ha cobrado fuerza la noción de competencia, también en el ámbito de la formación del profesorado. El uso de este término ha sido tan recurrente que, por sus múltiples aplicaciones, antes de continuar, conviene aclarar brevemente qué se entiende por competencia en este trabajo. Son muchos los autores que han definido este concepto, si bien el objetivo de este texto no es presentar un acopio de todas esas explicaciones, sino simplemente indicar qué punto de vista se seguirá para facilitar la comprensión de esta lectura. Nos basaremos en la definición de competencia de Perrenoud (2001, 2004b) y en las características que se sintetizan a continuación.

Perrenoud (2001) define la competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación

y de razonamiento”. Se trata, pues, de la movilización de estos recursos (que se van adquiriendo con la práctica a lo largo de la carrera profesional) a partir de una situación práctica concreta, es decir, se va más allá de la consideración de la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes que posee un docente. Por lo tanto, se concibe la competencia como: “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud 2004b: 11).

Como características de esta competencia, Cano (2005: 25) apunta, por un lado, que esta capacidad puede aprenderse y mejorarse con formación inicial o permanente y con la experiencia; y, por otro, que las competencias tienen una dimensión aplicativa, es decir, “toman sentido en la acción” (2008: 6) junto con la reflexión (en esta misma línea, Perrenoud (2004a: 190) recomienda que en la concepción de las competencias subyazca la dimensión reflexiva). Esta relación de la competencia con la actuación no solo la defienden Cano (2005: 29) y Perrenoud (2004b) con la aplicación práctica de la competencia evidenciada en las dos citas previas, sino que también la sostienen otros autores, entre ellos Estaire & Fernández (2012: 15), Mulder, Weigner & Collings (2008: 18), Pavié (2011), Tejada & Navío (2005: 3), etc., quienes afirman que la competencia se crea, se forma, se desarrolla y se mide en la actuación, en un determinado contexto y ante distintas situaciones prácticas. Higuera (2012: 105) señala incluso que se trata de “actuar con competencia” en el aula y fuera de ella, más que de tener competencias.

2. QUÉ COMPETENCIAS

Al hablar de competencia docente se plantea inevitablemente otro interrogante: qué competencias formarían esa competencia docente. Si, por su complejidad, definir el concepto de competencia ya es una tarea ardua, podemos imaginarnos la dificultad que conlleva especificar qué competencias y aún más qué elementos cognitivos, de destrezas, actitudinales, etc. subyacen en la identificación de dichas competencias. No obstante, hoy en día parece indiscutible la importancia de contar con referenciales de competencias para diversos fines (Danielson 2011: 7).

Para la formación docente, Perrenoud destaca la necesidad de “un referencial de competencias que indique los saberes y capacidades requeridos” (Perrenoud 2001) y que pueda servir como “un instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas” (Perrenoud 2004b: 10), además de como guía para el desarrollo profesional y los planes de formación (2004a: 189). Otra de las funciones de los referenciales es “ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias” (Perrenoud 2004b: 154), así como contribuir a la capacidad de los docentes de explicar su propia práctica “en términos de obligación de competencias más que resultados o procedimientos” (Perrenoud 1997 *apud* Perrenoud 2004b: 154).

Con respecto a estos inventarios de competencias, como insiste el propio Perrenoud, es necesario tener en cuenta dos particularidades. Por una parte, es preciso reconocer que no son inalterables, sino que suelen pasar de moda, dado que con el tiempo cambian las prácticas y el modo de concebirlas (2004b: 9) y también la educación, la escuela y el proceso de profesionalización del profesorado sufren modificaciones. Por otra, según este autor, estos sistemas de referencias deberían resultar de un debate y ser aceptados por una mayoría con el fin de que se conviertan en una “herramienta de trabajo real por parte de todos los implicados en el proceso (estudiantes, formadores y otros profesionales relacionados con el sector)” (2004a: 189).

En ese intento por describir la buena docencia son muchos los listados de competencias docentes que han publicado distintos autores, pues toman como referencia distintos contextos y escenarios de actuación docente y a distintos tipos de profesionales. Por lo tanto, aunque todas las competencias incluidas en estos inventarios son competencias docentes, puede que no todas sean compartidas por todos los docentes, a pesar de que pertenezcan a la familia profesional de la educación (Tejada 2009a: 4). De este modo, teniendo en cuenta distintos matices, son varios y variados los sistemas competenciales generales que sirven de referente para las distintas etapas educativas en la formación inicial y continua del profesorado: Cano (2005); Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga (2014); López, González & de León (2014); Perrenoud (2004b) (el decálogo de competencias propuesto por Perrenoud es uno de los más referenciados); Ruiz, Mas, Tejada & Navío (2008); Tejada (2009a); Zabalza (2003); etc.

Por los límites de este trabajo es imposible pormenorizar los ejemplos anteriores y además no es el objetivo de este artículo, pero sí interesa centrarnos en referenciales de competencias diseñados específicamente pensando en aquellos recursos cognitivos que deben movilizar los profesores de lenguas extranjeras para enfrentarse a distintas situaciones en su actuación docente.

2.1. Las competencias docentes de los profesores de lenguas extranjeras

Con la finalidad de garantizar una enseñanza de lenguas de calidad, en estas últimas décadas ha surgido una creciente preocupación por la formación del profesorado, un paso clave para la profesionalización docente (Tejada 2009a: 13-4). Prueba de ello es que “mejorar la educación y la formación de profesores y formadores” era una de las bases para alcanzar el primer objetivo estratégico de “mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación”, establecido en el programa de trabajo Educación y Formación 2010 (Comisión Europea 2002: 14) o las iniciativas impulsadas por el Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas (como el Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas, Newby *et al.* 2007), etc. Existen, pues, varios documentos y proyectos puestos en marcha por parte de reconocidos autores e instituciones con el fin de orientar la formación de profesores de lenguas, su capacitación y su evaluación. A continuación se comentan algunos de ellos.

2.1.1 European Profile for Language Teacher Education (Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia) (Kelly & Grenfell 2004)

El Perfil fue desarrollado por un equipo de la Universidad de Southampton (Reino Unido) liderado por Michael Kelly y Michael Grenfell. Este documento presenta un total de cuarenta ítems que podrían servir de guía a la hora de diseñar los programas de formación de profesores para proporcionar a los docentes de lenguas las habilidades y los conocimientos necesarios, así como otras competencias profesionales para mejorar su desarrollo profesional y facilitar la transparencia y la equiparación de cualificaciones y títulos (Kelly & Grenfell 2004: 3).

Se divide en cuatro secciones: *Structure, Knowledge and Understanding, Strategies and Skills* y *Values*. En el primer apartado se describen aspectos importantes para la formación de los profesores de lenguas y se expone cómo podrían ser organizados; se hace referencia a la necesidad de incluir teoría y práctica, experiencia en contextos pluriculturales, fomentar la movilidad, etc. En la segunda sección se especifican aquellos puntos

relacionados con lo que el profesor en prácticas debería saber y entender respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En cuanto al apartado referente a las estrategias, este contiene pautas sobre cómo tendrían que actuar los profesores en prácticas de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza-aprendizaje, como profesionales de la enseñanza (por ejemplo, en relación con la autonomía del alumno, la autoevaluación, etc.). Por último, la cuarta sección abarca aspectos que tienen que ver con valores, en los que habría que formar a los profesores en prácticas con el objetivo de que los promuevan en su tarea docente (valores como la diversidad, el trabajo en equipo, valores culturales y sociales).

2.1.2. La competencia docente en lenguas extranjeras según Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2012)

Estaire y Fernández conciben la competencia docente como:

“la capacidad de poner todos los medios y activar todos los recursos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Ello requiere una actuación, un ‘saber hacer’, que implica unos conocimientos específicos, ‘saber’, y se apoya en capacidades generales de la persona, ‘saber ser’ y ‘saber aprender’. Esta competencia se desarrolla progresivamente en la práctica, práctica que apoya y moviliza el estudio, la indagación y la reflexión sobre la tarea de enseñanza/aprendizaje”. (2012: 15)

En su obra *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Estaire y Fernández defienden el desarrollo de la competencia docente desde un enfoque basado en la acción, por lo que toman como punto de partida el saber hacer para presentar un listado de aquellas acciones didácticas que consideran más relevantes (Estaire y Fernández 2012: 12). Proponen dos competencias: la competencia comunicativa lingüística y la competencia didáctica. Esta última contempla numerosas acciones que agrupan en los siguientes ámbitos:

- Planificar y preparar clases.
- Gestionar y organizar el trabajo (espacio, recursos, tiempo, funciones del profesor, la gestión de clase, etc.).
- Desarrollar las actividades y las estrategias comunicativas de la lengua.
- Contextualizar el aprendizaje: aspectos socioculturales.
- Atender a la forma.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje.
- Evaluar.
- Integrarse en el equipo docente.

Para estas dos competencias y estas acciones didácticas, las autoras presentan un elenco de conocimientos necesarios (saber) para poder llevar a cabo las acciones docentes, de creencias y actitudes (saber ser) que ayudarán a esta ejecución (factores relacionados con la personalidad, las creencias y valores, las motivaciones y actitudes del docente) y, por último, presentan estrategias (saber aprender) que les permitirán realizar esas acciones de forma más rentable y eficaz (Estaire & Fernández 2012: 32-93).

Conviene mencionar la aclaración apuntada por Estaire y Fernández, quienes inciden en que el desarrollo de las acciones docentes presentadas, así como los conocimientos, estrategias y actitudes asociados consiste en un proceso gradual, pues un profesor novel dominará solo algunas de las acciones de cada apartado y poco a poco, a medida que gane experiencia, autonomía y competencia docente, irá adquiriendo otras (2012: 19). De hecho, también sugieren posibles secuencias para que los docentes vayan desarrollando su competencia docente de forma progresiva, presentando tres niveles de desarrollo de la competencia docente: novel, autónomo y experto.

2.1.3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2012)

Desde 2010 el Instituto Cervantes ha estado trabajando en el desarrollo de estándares para profesores. Para establecer el perfil del docente, se consultaron a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, alumnos, personal directivo y técnico y también expertos externos en formación de profesorado) con el fin de conocer sus creencias acerca de lo que era para ellos un profesor de lengua competente.

Con estos resultados y a partir de la consulta de varios estudios sobre modelos de competencia y ejemplos de estándares de otras instituciones educativas de diversos países y de investigaciones recientes, el Instituto Cervantes llega a la identificación de las ocho competencias clave con sus respectivas competencias específicas que se exponen en el documento titulado como este epígrafe. Cabe aclarar que para este trabajo el concepto de competencia que subyace es el definido por Perrenoud (2001).

El Instituto Cervantes con la descripción y definición de las competencias que tiene o que se espera que desarrolle su profesorado pretende describir el perfil profesional de sus docentes y, como fin último, fomentar una enseñanza de calidad en sus centros. Este inventario de ocho competencias, que al igual que el propuesto por Perrenoud (2004) no es exhaustivo ni cerrado (sino que refleja las competencias que se consideran claves “en este momento” y podrán ser revisadas y actualizadas en el futuro según evolucione la institución, los participantes o las investigaciones sobre el tema), surgió “de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras [...] –mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas–” (Instituto Cervantes 2012: 7).

A pesar de que estas competencias se seleccionan partiendo de un contexto institucional muy concreto, este documento puede resultar útil para otros profesionales que trabajen en otros contextos que no sean los centros Cervantes “a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores” (2012: 7).

La forma en la que se presentan las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras es curiosa, puesto que no se plasman en una lista (como en el caso de otros inventarios enumerados en este artículo), sino en una especie de gráfico circular¹, en el que el centro está formado por tres “competencias centrales” (*Organizar situaciones de aprendizaje*, *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno* e *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*) y alrededor de estas, rodeando las centrales, aparecen las otras cinco competencias, que además de tratarse de competencias propias de los docentes, también son comunes a otros profesionales (*Facilitar la comunicación intercultural*, *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, *Participar activamente en la institución* y *Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*) (Instituto Cervantes 2012: 8). Al igual que en otros listados de competencias ya referidos, cada una de estas competencias clave engloba otras competencias más específicas, cuatro en concreto, que reflejan aspectos importantes para el contexto en el que se ha basado esta selección de competencias. Todas estas competencias están planteadas como capacidades e incluyen descripciones de actuaciones de docentes que han desarrollado o adquirido esa competencia (Instituto Cervantes 2012: 9).

¹ Ver en: *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012: 8). Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

2.1.4. La parrilla del perfil del profesor de lenguas (European Profiling Grid)

La parrilla EPG (European Profiling Grid) es un proyecto Leonardo da Vinci cofinanciado por la Comisión Europea, desarrollado entre 2011 y 2013, en el que han colaborado 11 instituciones (entre ellas el Instituto Cervantes), dirigidas por el *Centre International d'Études Pédagogiques (Francia)*.

La parrilla EPG, cuyo origen está en la parrilla de la European Association for Quality Language Services (EAQUALS), es un instrumento innovador que pretende ofrecer a los distintos agentes relacionados con la docencia de lenguas (profesores, formadores de profesores y responsables académicos) una herramienta fiable que permita identificar las competencias de los docentes con la finalidad de proveer una formación de mayor calidad y más eficaz (establece un marco común y unos criterios comunes) y mejorar el desarrollo profesional de los profesores de idiomas, así como destacar la importancia de la profesionalización en la enseñanza de lenguas (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 4) La parrilla EPG viene acompañada de una guía del usuario donde se explica esta herramienta y sus usos, su estructura, los principios y los supuestos en los que se basa y una guía de uso para los posibles usuarios, entre otras informaciones. A modo de resumen de dicha guía, resulta interesante señalar algunos datos que aporta este documento.

En lo que concierne a los objetivos, se recalca su utilidad para: autoevaluar las habilidades y competencias de un profesor de idiomas en un determinado momento, diseñar un perfil individual y de grupo de los profesores de lenguas de una institución, identificar las necesidades de formación para la programación de la formación, facilitar la comprensión y el intercambio entre los distintos sistemas pedagógicos europeos, fomentar la transparencia de estándares de enseñanza y facilitar la movilidad del profesorado. En la guía se advierte explícitamente de que el objetivo principal de la parrilla es visualizar, a partir de los resultados, las fases de desarrollo profesional de los docentes para ayudarlos en su desarrollo profesional, pero se desaconseja utilizar este instrumento como una lista de control en la evaluación y la selección de profesores, aunque sí puede considerarse un documento complementario que facilita estos dos procesos, gracias a la objetividad que aportan las distintas categorías y descriptores que la conforman (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 4, 8).

Por último, en lo que respecta a la estructura de la parrilla, esta establece seis fases de desarrollo, presentadas en horizontal, agrupadas en tres fases principales: fase de desarrollo 1 (1.1 y 1.2), fase de desarrollo 2 (2.1 y 2.2) y fase de desarrollo 3 (3.1 y 3.2), que abarcan desde una fase inicial, como profesores en formación y noveles, hasta aquellos con mucha más experiencia. Estas seis fases se relacionan con cuatro categorías principales de la práctica docente con sus correspondientes subcategorías, presentadas en vertical, que suman en total trece categorías (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 7):

- La primera categoría principal, denominada *Formación, titulación y experiencia*, se divide en cuatro subcategorías que describen el dominio de la lengua meta de los docentes, su formación, la evaluación de su práctica docente y las horas de experiencia y el alcance de esta (niveles y contextos de enseñanza).
- La segunda categoría *Competencias docentes clave* engloba cuatro subcategorías: conocimientos y habilidades de los docentes en lo que se refiere a metodología, evaluación, planificación de clases y cursos y, por último, gestión del aula e interacción.
- La categoría *Competencias transversales* cuenta con tres subcategorías: competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital.

- La última categoría *Profesionalismo* está dividida en dos subcategorías: comportamiento profesional y gestión administrativa.

3. CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD REALIZADA

Antes de dar inicio a este apartado, conviene destacar que esta actividad fue la primera del taller y los docentes participaron en ella sin tener acceso a los referenciales de competencias aquí citados. Se comenzó por una breve introducción al tema, reproducida también en este artículo, se siguió con la aclaración del concepto de competencia e inmediatamente se pasó a la actividad que se detalla en los párrafos siguientes. Fue tras la puesta en común de esta tarea en grupo cuando se presentaron los inventarios de competencias para poder establecer un símil entre sus creencias y las competencias identificadas por algunos autores. No obstante, en este trabajo se ha optado por esta estructura puesto que, en este apartado, además de transcribir las respuestas de los docentes, se aprovechará para cotejarlas con los listados ya presentados.

Tras la explicación del concepto de competencia, se pidió a los docentes asistentes que se agrupasen según los años de experiencia docente en ELE. Después, se les sugirió que comentasen las competencias de un buen profesor de lenguas extranjeras, argumentando su parecer para disipar posibles discrepancias que pudiera generar el concepto de “buen profesor”. Había aproximadamente 20 asistentes y se formaron cuatro grupos bastante equilibrados en lo que respecta al tamaño: uno con experiencia entre 0 (profesores en prácticas)-5 años, dos con experiencia entre 5-10 años (porque eran demasiados participantes para un solo grupo) y un grupo con formadores con más de 10 años de experiencia. Con esta división se pretendía, aparte de conocer su opinión, analizar cómo podía influenciar la experiencia docente en su forma de pensar.

3.1. Identificación de competencias

A continuación se transcribe el cuadro realizado en la pizarra durante la sesión de formación, en el que se reflejan las contestaciones de estos docentes (respetando el orden seguido en la puesta en común). Antes de pasar a la lista, cabe apuntar, por un lado, que el tiempo disponible para la discusión grupal fue bastante menos del deseado, pero por la limitación temporal del taller y las actividades previstas para el mismo no fue posible dedicarle más de unos 15 minutos, lo cual resultó claramente insuficiente. Por otro lado, como se puede comprobar en la formulación de las respuestas, no todas se enuncian de la misma manera, sino que se usan verbos y sustantivos que hacen referencia a conocimientos, actitudes, destrezas y características que, según los participantes, debe tener o desarrollar un profesor de lenguas extranjeras competente.

	0-5 años	5-10 años	+ 10 años
Planificación y secuenciación (materiales, etc.)	X		
Conocimientos (lengua/conciencia lingüística y cultura)	X	X	X
Conocimiento sobre el contexto (alumnos, etc.) y adaptación al mismo	X	X	X
Saber motivar	X	X	
Diversidad cultural	X		
Actualización/formación		X	X
Creatividad		X	
Responsabilidad		X	
Organización		X	
Conocimientos didácticos			X
Reflexión sobre la experiencia (práctica reflexiva)			X
Motivación del docente (condiciones laborales)			X
Saber comunicar			X
Capacidad de improvisación			X

3.2. Comentario de los resultados

Como puede observarse, si bien el objetivo no es centrarse en la cantidad de ítems, según aumentan los años de experiencia se amplía la perspectiva de lo que implica ser un buen profesor de lenguas extranjeras. La tabla muestra algunos elementos comunes, al menos en un primer análisis, a los tres grupos de docentes (cuatro si se tiene en cuenta que los docentes con entre 5-10 años de experiencia formaban parte de dos grupos que, en general, coincidieron bastante en sus respuestas) y fue curioso como, en la puesta en común, los participantes con más experiencia iban añadiendo pormenores a lo comentado por sus compañeros.

El primer punto expuesto por los docentes del grupo 0-5 años de experiencia se resumió en la competencia de *planificación y secuenciación (materiales, etc.)*, haciendo referencia al “encadenamiento, actividades, planificación de la clase y de la unidad didáctica y secuenciación”, en palabras de los miembros del grupo, quienes además subrayaron la importancia de los materiales y de “tener tacto” a la hora de elegirlos. Se trata, sin duda, de una competencia fundamental del docente también reconocida en todos los inventarios analizados. Es normal que haya aparecido entre una de las primeras opciones, porque quizás, junto con los conocimientos del docente sobre la materia que imparte, es una de las mayores preocupaciones para aquellos docentes que están iniciando su carrera. Sorprende, sin embargo, que no la hayan citado en los otros grupos y resulta sumamente interesante, e incluso puede parecer contradictorio (aunque no lo sea necesariamente), que los profesores con más de diez años de experiencia hagan mención de la *capacidad de improvisación*, una prueba de cómo la experiencia relativiza o, por el contrario, enfatiza ciertos aspectos.

En el segundo lugar de la tabla se sitúan los conocimientos que el docente deberá poseer para llevar a cabo su trabajo, a los que han hecho alusión todos los grupos. El grupo con menos experiencia habla de *conocimientos científicos*, concretamente de *la lengua y la cultura*. Por su parte, uno de los grupos de 5-10 años añade la idea del profesor como modelo de lengua, de la importancia de dominar la lengua y, sobre todo, de saber transmitirla, de tener conciencia lingüística. Por último, los docentes con más de diez años de experiencia coinciden totalmente con los compañeros en ese conocimiento de la lengua y la cultura, pero matizan que el profesor precisa también *conocimientos didácticos*.

El tercer ítem indicado por el grupo con menos experiencia es *la importancia de conocer el contexto (y los alumnos) y adaptarse a él*, sobre todo, la forma de comunicarse y los materiales. Esta opinión es común a los demás participantes, quienes inciden en esa necesidad de saber adaptarse al grupo y considerar las especificidades de los alumnos.

Otra cualidad del profesor competente en la que coinciden los distintos grupos, aunque desde diferentes ópticas, tiene que ver con la motivación. El grupo con menos experiencia se centra en la preocupación por motivar a los alumnos, en el dinamismo del profesor para conseguir captar su atención; al igual que uno de los grupos de 5-10 años de experiencia, quienes literalmente hacen hincapié en la capacidad del docente de *saber motivar a los alumnos*. En el caso de los participantes con más de 10 años de experiencia también se refieren a la motivación, pero es llamativo, ya que estos se centran en la *motivación del profesor* e, inevitablemente, salen a relucir ciertas dificultades actuales de este colectivo, entre ellas, las condiciones laborales. Varios autores (Hué 2012, Marchesi 2007) tratan esta cuestión de la motivación y el bienestar docente y Donders (*apud* Tejada 2009a: 14) afirma explícitamente que la formación continua debe garantizar “evitar el desgaste profesional de los formadores”.

La última capacidad nombrada por el grupo con menos experiencia fue la de atender a las diferentes culturas que pueden convivir en el aula, a la *diversidad cultural*, un aspecto recogido también en los inventarios descritos, si bien planteada desde un enfoque específico: el intercultural. Sin embargo, esta idea no fue anotada por los otros compañeros, quizás porque para ellos, con más experiencia, es algo inherente a la práctica docente y no han pensado en ello o por no estar tan presente en sus contextos de enseñanza, lo cual no implica la inexistencia de diversidad en el aula, pues todos los grupos, como ya se ha revelado, son conscientes de las peculiaridades existentes en cada grupo de alumnos y en cada alumno.

Los formadores con experiencia entre 5-10 años han identificado, además de los rasgos enumerados por sus compañeros y explicados anteriormente, otras particularidades del buen profesor de lenguas extranjeras: la necesidad de la *formación continua* y de la *actualización del profesorado* (apuntada también por los formadores con más de 10 años de experiencia), la *organización*, la *creatividad* y la *responsabilidad* del docente.

Por último, el grupo con más experiencia, aparte de lo ya comentado, aporta otras opiniones relevantes para configurar su perfil del profesor competente, fruto de su experiencia a lo largo de los años: la *práctica reflexiva* (a la que aluden como *la experiencia acompañada de reflexión*) y *ser buen comunicador* y *saber comunicar* (que va más allá de la competencia lingüística del docente). A este último elemento también se refería el grupo con menos experiencia, aunque desde la perspectiva de adaptar la comunicación al grupo meta.

En definitiva, existen muchos puntos comunes a los grupos de profesores que participaron en la actividad en cuanto a lo que se considera un buen profesor de lenguas extranjeras. De la misma manera, como se puede observar en la comparación realizada (Anexo 1), todos los ítems señalados se encuentran, ya sea como competencias o como características y cualidades del profesor, en alguno de los cuatro (en algún caso, incluso en los cuatro) documentos de referencia analizados que describen el perfil competencial del docente de lenguas extranjeras. En otros casos, la información proporcionada por los participantes no aparece como tal en estos listados de competencias, como es el caso de la *organización*, la *responsabilidad* y la *creatividad*, sino que se hace referencia a ella en la descripción de las distintas competencias (pero sí se incluyen en otras clasificaciones, como la propuesta por Cano (2005).

Para terminar y tomando en consideración las competencias descritas en estos documentos, llama la atención que los docentes participantes en la actividad no hayan referido la evaluación, otros aspectos que atañen a la gestión del aula (como, por ejemplo, la interacción) ni el uso de las nuevas tecnologías, todos ellos contemplados en la mayoría de los referenciales comparados. No obstante, en la lectura de los datos, no hay que olvidar que el tiempo para el desarrollo de la actividad fue bastante limitado.

CONCLUSIÓN

La proliferación, en las últimas décadas, de literatura y de documentos y proyectos que procuran orientar la formación de profesores y describir el perfil competencial docente confirma el creciente interés por la profesionalización docente, por la descripción de las competencias docentes y, en general, por todo lo relacionado con la formación del profesorado.

El objetivo de este trabajo no era llegar a ninguna conclusión en concreto, sino simplemente conocer las creencias de un grupo de profesores sobre las competencias de un docente de lenguas extranjeras eficaz en su labor docente y, posteriormente, proceder a una reflexión personal y a una confrontación entre los datos obtenidos y algunos de los referenciales de competencias que dibujan el perfil del profesor de lenguas. La mayoría de las respuestas de los formadores participantes consiste en rasgos, recursos, características o cualidades que tendría que desarrollar y movilizar un buen docente para actuar de forma competente. Se trata, pues, de una aportación muy interesante (también por la visión que ofrece acerca de la opinión de docentes según sus años de experiencia), aunque reducida y limitada por el poco tiempo disponible para dicha actividad, que nos revela, sin pretender ser concluyente, algunas cuestiones que deben considerarse a la hora de definir un posible perfil del profesor de ELE en Portugal.

Referencias bibliográficas

- Cano García, M. E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano García, M. E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>²
- Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf
- Danielson, C. (2011): Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos, nº 51.
<http://www.facultadeduccion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>
- Estaire, S. & S. Fernández (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ferrández-Berrueco, R. & L. Sánchez-Tarazaga (2014): Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), art. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1.pdf
- Higueras García, M. (2012): Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *International Journal of Foreign Language*, 1, 101-128.
<http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/download/10/11+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

² La fecha del último acceso a los enlaces web indicados es el 5 de septiembre de 2015.

- Hué García, C. (2012): Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf
- Instituto Cervantes (2012): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Kelly M. & M. Grenfell (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- López, A. B., González I. & C. De León (2014): Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>.
- Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateva, G., Vitanova, A. & S. Tashevskva (2013): Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario. www.adam-europe.eu/prj/9149/prj/EPG%20User%20Guide_ES.doc
- Mulder, M.; Weigel, T. & Collings, K. (2008): El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Traducción de Elisabet Cortés Harlet. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Newby, D. et al. (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>
- Pavié, A. (2011): Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 67-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>
- Perrenoud, Ph. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-23. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Ph. (2004a): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Bueno, C.; Mas Torelló, O.; Tejada Fernández, J. & A. Navío Gámez (2008): Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 146, abril-junio, 115-32. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418898007>
- Tejada Fernández, J. & A. Navío (2005) “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/2. <http://www.rieoei.org/de-loslectores/1089Tejada.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009a): Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, nº 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009b): Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación*, 349, mayo-agosto, 463-77. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34922.pdf?documentId=0901e72b8123665a>
- VV.AA. (2013): Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - *European Profiling Grid*). <http://egrid.epg-project.eu/es/content/home>
- Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

<p>Creencias de los docentes participantes</p>	<p><i>Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia (Kelly & Grenfell 2004)</i></p> <p>Se hace mención a la planificación en varias ocasiones, pero sobre todo en estos dos puntos: <i>- Training in the critical evaluation of nationally or regionally adapted curricula in terms of aims, objectives and outcomes (p.24).</i> <i>- Training in the practical application of curricula and syllabuses (p. 32).</i></p>	<p><i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes 2012)</i></p> <p>- “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Planificar secuencias didácticas” (p. 13).</p>	<p><i>Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción (Estaire & Fernández 2012)</i></p> <p>- “Planificar y preparar las clases” (pp.19-20). - “Desarrollar las actividades y estrategias comunicativas de la lengua: comprensión, interacción, expresión y mediación orales y escritas” (pp.22-4). - “Atender a la forma” (pp.26-7). - “Competencia comunicativa lingüística” (pp.16-7).</p>	<p>Parrilla EPG (VV.AA. 2013)</p> <p>- “Planificación de clases y cursos”.</p>
<p>Conocimientos (lengua/conciencia lingüística y cultura)</p>	<p><i>- A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching (p. 5): Knowledge refers to academic knowledge about the language discipline and teacher education [...].</i> <i>- Initial teacher education that includes a course in language proficiency (p. 20).</i></p>	<p>- “Facilitar la comunicación intercultural”: “El profesor [...] se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno” (p.19); “El profesor [...] desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno” (p.19).</p>	<p>- “Dominio de la lengua”. - “Conciencia lingüística”. - “Competencia intercultural” (se supone que la aplicación de este enfoque conlleva el conocimiento de la cultura).</p>	<p>- “Metodología: conocimientos y habilidades”: “técnicas y materiales para diferentes contextos de enseñanza”. - “Planificación de clases y de cursos”: “Puede comparar las distintas necesidades de los aprendientes [...]”, “diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente”.</p>
<p>Conocimiento sobre el contexto (alumnos, etc.) y adaptación al mismo</p>	<p><i>- Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners (p.26).</i> También existen referencias a este aspecto en algunas estrategias de otros ítems, por ejemplo: <i>Trainee teachers who learn about a number of methodological approaches to teaching and learning are able to adapt to particular contexts. (p.18).</i> <i>They are also encouraged to find or make their own, and adapt those [relevant materials and resources] more commonly used to meet their learners’ needs (p.28).</i></p>	<p>- “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos” (p.13).</p>	<p>- “Planificar y preparar las clases”> “Programación y contexto educativo” (p.19). Para todas las acciones didácticas expuestas se reitera la necesidad de adecuación a un grupo de alumnos concreto.</p>	<p>- “Planificar y preparar las clases”> “Programación y contexto educativo” (p.19). Para todas las acciones didácticas expuestas se reitera la necesidad de adecuación a un grupo de alumnos concreto.</p>
<p>Saber motivar</p>	<p><i>- Trainees understand the needs of learners and use different teaching styles in order to ensure a high motivation in the classroom for effective learning (Training in methods of learning to learn, p. 28).</i></p>	<p>La motivación en diversos ámbitos: - “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Planificar secuencias didácticas”: “organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos” (p.14). - “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Gestionar el aula”: “el profesor</p>	<p>- “Gestionar y organizar el trabajo”> “Atmósfera, motivación y factores afectivos” (p.21) - “Gestionar y organizar el trabajo”> “Funciones del profesor”: “Lleva a cabo las funciones de favorecer el aprendizaje, motivar [...]” (p.21). - “Desarrollar estrategias de</p>	<p>- “Gestionar y organizar el trabajo”> “Atmósfera, motivación y factores afectivos” (p.21) - “Gestionar y organizar el trabajo”> “Funciones del profesor”: “Lleva a cabo las funciones de favorecer el aprendizaje, motivar [...]” (p.21). - “Desarrollar estrategias de</p>

			<p>[...] ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo" [...] (p.14).</p> <p>- "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje">Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje: [...] motivar al alumno para aprender y para conocerse como aprendiente (p.18).</p> <p>- "Facilitar la comunicación intercultural" (p.19).</p>	<p>aprendizaje"> "Estrategias afectivas, sociales e interculturales": "Ayuda a desarrollar estrategias afectivas para el mantenimiento del interés, la motivación, [...]" (pp.28-9).</p>	
Diversidad cultural	<p>- <i>Experience of an intercultural and multicultural environment: Trainees are able to develop an intercultural understanding and appreciate the importance of culture, and sensitivity to it [...] (p.9).</i></p> <p>- <i>Training in the diversity of languages and cultures (p. 40).</i></p>			<p>- "Contextualizar el aprendizaje: aspectos socioculturales" (pp.24-5).</p> <p>- "Desarrollar estrategias de aprendizaje"> "Estrategias afectivas, sociales e interculturales": "tomar conciencia de la diversidad cultural" (pp.28-9).</p>	- "Competencia intercultural"
Actualización/formación	<p>- <i>Training in the importance of life-long learning (p. 44).</i></p> <p>- <i>Training in the development of independent language learning strategies: [...] to improve their [trainee teachers]/language competence [...] (p. 30).</i></p> <p>- <i>Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence (p. 31).</i></p>	<p>- "Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución"> "Definir un plan personal de formación continua", "Participar activamente en el desarrollo de la profesión". (p.21)</p>	<p>- "Integrarse en el equipo docente": "Colabora en proyectos de investigación en acción, formación y renovación del centro", "Se actualiza y comparte con los compañeros las habilidades, la información y los materiales [...]", "Actualiza con el equipo docente su conocimiento sobre los diferentes enfoques metodológicos y particularmente sobre el que se trabaja" (p.31).</p>	<p>- "Formación": formación del docente y participación en programas de formación continua.</p> <p>- "Comportamiento profesional": "se prepara para actividades de desarrollo profesional y participa en ellas de una manera activa", etc.</p>	
Creatividad	<p>No hay ningún punto concreto sobre este aspecto, pero sí hay referencias a lo largo del documento, entre ellas:</p> <p>- <i>Awareness of the factors that promote or inhibit language acquisition allows trainee teachers to teach creatively (p.5).</i></p> <p>- <i>Qualified teachers should be given the opportunity to develop their skills in a number of areas including [...] the creative use of materials (p.14).</i></p> <p>- <i>Trainee teachers have a firm foundation for the critical and creative use of teaching theories. (p.18)</i></p>				
Responsabilidad		<p>- "Participar activamente en la institución": Se refiere a la capacidad del profesorado para</p>	<p>No se hace mención explícita a la responsabilidad del profesor, aunque</p>	<p>- "Comportamiento profesional": "Contribuye al</p>	

			actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución (p.25). En el ámbito de la evaluación: - “Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno” > “Garantizar buenas prácticas en la educación”: “Implica ser consciente de que valorar la competencia comunicativa y el progreso del alumnado conlleva una gran responsabilidad [...], interviene cuando detecta prácticas no éticas” (p.15). En las subcategorías de la competencia “Organizar situaciones de aprendizaje” está presente la organización del docente, aunque no de forma explícita (pp.13-4).	esta subyace a la descripción de todas las acciones didácticas propuestas. Si se hace referencia, en varias ocasiones, a fomentar la responsabilidad de los alumnos, por ejemplo: -“Gestionar y organizar el trabajo”> “Funciones del profesor”: “Fomenta [...] y la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje” (p.21). -“Gestionar y organizar el trabajo”> “espacio físico y recursos”, “agrupaciones, tiempo y ritmos” (pp.20-1), etc.	desarrollo y a la buena gestión de la institución y afrontar positivamente los cambios y los retos que surgen”, etc. - “Gestión administrativa”: cumplimiento de plazos, se responsabiliza de algunas tareas administrativas, etc.
Organización	- <i>Trainee teachers recognise the value of ICT for organising their own workload and schedules [...]: se refiere específicamente al uso de las TIC para la organización y la gestión de las tareas docentes, pero se hace hincapié en la organización del trabajo del docente (p.22).</i> - <i>Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities (p. 18).</i> - <i>Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning (p. 19).</i>			-“Gestionar y organizar el trabajo”> “espacio físico y recursos”, “agrupaciones, tiempo y ritmos” (pp.20-1), etc.	- “Gestión del aula e interacción”: “organizar una actividad”, “organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos”, etc.
Conocimientos didácticos	- <i>Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities (p. 18).</i> - <i>Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning (p. 19).</i>	Este tipo de conocimientos subyace a varias de las competencias señaladas, por ejemplo: - “Organizar situaciones de aprendizaje” (p.13). - “Implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje” (p.17).	- “Competencia didáctica” (pp.19-31).	- “Metodología: conocimientos y habilidades”. - “Formación”: “formación sobre metodología”, “sobre didáctica de la enseñanza de idiomas”. - “Comportamiento profesional”: retroalimentación por parte de compañeros e incorporación a su práctica docente (lo cual conlleva una reflexión sobre la práctica).	
Reflexión sobre la experiencia (práctica reflexiva)	- <i>Training in the development of reflective practice and self-evaluation (p. 29).</i>	- “Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución” > “Analizar y reflexionar sobre la práctica docente” (p.21).	- “Evaluar”> “Toma de decisiones de mejora”: “Basándose en los resultados de la evaluación, revisa la programación, la propia labor docente, los materiales y el trabajo en clase” (p.31).		
Motivación del docente		- “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” > “Gestionar las propias emociones”, “Motivarse en el trabajo” (p.23).			
Saber comunicar	- <i>The value of a high level of linguistic and cultural competence is to enable teachers to achieve more confidence in their communication skills in the target language (p.20).</i> - <i>Trainee teachers are aware of the diverse ways to communicate and exchange information and resources with partners abroad (p.10): refiriéndose a un contexto más específico.</i>	- “Competencia comunicativa lingüística”: “la capacidad de adaptar su discurso a una audiencia”, “debe desarrollar las habilidades de un buen comunicador para transmitir e interaccionar eficazmente con personas de otras lenguas y culturas” (pp.16-7).	- “Dominio de la lengua” (aunque el saber comunicar va más allá de la competencia lingüística descrita en esta categoría).		
Capacidad de improvisación		- “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Gestionar el aula”: “Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula [...] y decide cuándo atenderlas [...]” (p.14).	- “Atender a la forma”> “Proceso de atención a la forma”: “En el curso de la comunicación, durante la ejecución de las actividades de comunicación o tareas integra de forma equilibrada la atención incidental a la forma” (p.27).	- “Planificación de clases y cursos”: “adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje” (si la adaptación se realiza durante la acción).	

La geografía en la clase de ELE: compartiendo y aprendiendo

Dolores Pevida Llamazares dolorespevida@gmail.com

Eva Cabral de Oliveira e976@rocketmail.com

Dolores García Cordido lolaspcrew@gmail.com

Instituto de Educación Secundaria Pando

Oviedo/ España

Acercar el mundo a la Escuela, relacionar los aprendizajes y la vida, ser responsables del proceso y sentir emoción nos empuja hacia un aprendizaje significativo y motivador. El aprendizaje de una lengua nueva requiere propiciar situaciones que favorezcan interacciones espontáneas. Es necesario tener en cuenta el desarrollo de las competencias según el Marco Común Europeo para las lenguas (en adelante MCER). Por ello, presentamos este conjunto de actividades con una variedad de tareas para promover las interacciones y el trabajo en grupo. La geografía será el hilo conductor de nuestra propuesta. Nuestro objetivo es acercar Europa a nuestros estudiantes teniendo presente que la geografía es un tema fundamental en una atmósfera multicultural. Cada uno de ellos tiene un origen y vivencias diferentes que supondrán un elemento positivo a la hora de trabajar y así podrán sentirse libres para expresar y compartir sus propias experiencias. La metodología usada es el enfoque por tareas que consideramos el método más apropiado que promueve el trabajo en equipo y las interacciones entre compañeros incluso si tienen distinto nivel. Este conjunto de actividades permite al docente utilizarlas en una clase con varios niveles, transferible a diferentes entornos y situaciones de aprendizaje.

Uno de los mayores retos en la escuela del siglo XXI es estructurar y promover un currículo que considere la variedad de culturas y lenguas que podemos encontrar en las aulas de toda Europa. Posiblemente lo más difícil sea gestionar esta diversidad, desarrollar y adaptar nuevos métodos de enseñanza en la lengua meta (segunda lengua). De esta manera gestionamos el plurilingüismo, no solo el multilingüismo, para ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar competencias, habilidades y estrategias de aprendizaje reforzando el aprendizaje a lo largo de la vida. Durante el proceso de aprendizaje de una Segunda Lengua (en adelante L2), la lengua materna de nuestros estudiantes también juega un papel importante con un pasado y unas experiencias que no debemos olvidar ni evitar. Trabajar con diferentes estrategias que incluyan nuevas tecnologías y herramientas como Internet o la Web 2.0 ayudarán al docente en la tarea de llevar experiencias reales a la clase para facilitar un aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta el MCER proponemos un conjunto de actividades para desarrollar la competencia general, competencia comunicativa (sociolingüística, pragmática e intercultural) que nos ayuden a desarrollar estrategias que permitan al estudiante aprender durante toda su vida al mismo tiempo que desarrollan el trabajo autónomo.

Además, la dimensión Europea tiene un papel muy importante dado que planteamos su análisis y estudio a través de diferentes tareas. Según el MCER, las competencias sociolingüísticas son clave en lo que a enseñanza de lenguas se refiere, así que este conjunto de actividades diseñadas siguiendo el enfoque por tareas tienen el propósito de aumentar y mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes utilizando el trabajo/aprendizaje cooperativo. Dicho enfoque promueve el aprendizaje de la cultura y las convenciones sociales europeas. A la vez los estudiantes trabajarán su competencia pragmática ya que trabajarán con distintas partes de textos y tendrán que elaborar su propio discurso al mismo tiempo que interactúan con sus compañeros y compañeras.

Nuestra propuesta metodológica tiene como objetivo aprender a aprender y trabajar en grupos de manera cooperativa. Permite a los estudiantes aprender de una manera que les ayudará a trabajar juntos y los animará a ser autónomos en la L2. Utilizando esta metodología, cooperando, compartiendo experiencias y opiniones surgirán nuevas propuestas y nuevos conocimientos. De esta manera, aparecerán interacciones naturales, ayudando a los estudiantes a progresar y a desarrollar su autoestima que redundará en el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se han tenido en cuenta los aspectos afectivos a la hora de planear las actividades y llevarlas a la práctica en el aula ya que ambas dimensiones, la afectiva y la emocional, conciernen tanto al docente como al estudiante. En este proyecto la experiencia y el proceso de aprendizaje están ligados a la perspectiva emocional. Los estudiantes son los que interpretan el papel principal en el aula mientras que los docentes se convierten en mediadores del proceso, en el aula y fuera de ella. El enfoque por tareas recalca y apoya el trabajo cooperativo y un aprendizaje real significativo. Debemos proporcionar materiales y fuentes que añadan este componente afectivo y permitan a los estudiantes ser conscientes de su protagonismo en el proceso de aprendizaje. Por ello la actitud del estudiante y la del docente han de verse transformadas.

Otro aspecto importante de esta propuesta se basa en el hecho de que aunque diseñada para estudiantes que aprenden español, podría ser fácilmente transferida a otras situaciones y procesos de aprendizaje. Aprender la lengua y utilizar el trabajo cooperativo son dos puntos clave sin olvidar las interacciones, su bagaje y las experiencias previas. El estilo de aprendizaje y el bagaje cultural de los estudiantes son elementos que refuerzan y ayudan en el aprendizaje de la lengua, que entendemos como algo más que un código lingüístico. De ahí que en esta propuesta nos centremos especialmente en estos aspectos y no exclusivamente en aspectos lingüísticos y gramaticales. Las actividades estarán disponibles en la web: viajeintercultural.wordpress.com

En cada una de las seis actividades propuestas hemos concentrado diferentes tareas que nos conducen a la realización de un proyecto final que engloba los aprendizajes, las competencias y las habilidades que vamos adquiriendo a lo largo del proceso. Para cada una de las actividades detallaremos su título, los objetivos generales que se plantean, el tipo de tareas que se proponen, las competencias que esperamos desarrollar, las técnicas que se podrían utilizar y la descripción del proyecto final, que da sentido a nuestra propuesta didáctica.

Desde el punto de vista metodológico la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de las tareas, la cooperación entre los miembros del equipo, la interdependencia positiva entre ellos, la responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje, el éxito en la comunicación y la generación de conocimiento.

Así pues, las actividades propuestas son las siguientes:

1.-Nuestro mundo, una mirada crítica, otro mundo es posible

El objetivo general que perseguimos con esta actividad es trabajar con diferentes representaciones de mapas para entender la diversidad y crear una opinión al respecto.

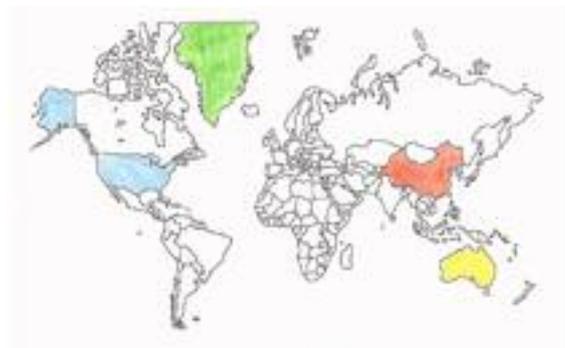
Las estrategias que desarrollamos van encaminadas a observar varios mapas, comparar, identificar las representaciones, expresar sus opiniones y crear una representación propia. Esta actividad la desarrollaremos en varias sesiones de clase.

La tarea final de esta actividad consiste en hacer que los estudiantes trabajen juntos en un mapa propio que refleje su perspectiva acerca del mundo en el que viven.

En esta actividad utilizamos la técnica de “lápices al centro”¹ que favorece las interacciones, genera seguridad en los miembros del equipo, permite y fuerza la cooperación, promueve el intercambio de opiniones y genera conocimiento.

Todas las tareas de esta actividad están disponibles en:

<https://viajeintercultural.wordpress.com/2014/09/09/our-world-a-critical-look-another-world-is-possible/>



[Gráfico de las autoras]

2 Un viaje alrededor del mundo²

Esta actividad consta de tres tareas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de estudiar (o revisar, dependiendo del nivel) algunos países y sus capitales a través de un mapa político. Las estrategias utilizadas van orientadas al trabajo cooperativo mediante el análisis conjunto de un mapa mudo y la identificación de algunos países y sus respectivas capitales en dicho mapa. En la segunda tarea el profesor entregará un mapa mudo y narrará un viaje hecho alrededor del mundo mientras los grupos marcarán en el mapa los países visitados. En la tarea final los grupos deberán crear y narrar un viaje hecho alrededor del mundo, que compartirán con el resto de la clase.

En esta actividad utilizamos la técnica cooperativa “1-2-4”³

¹La técnica cooperativa *de lápices al centro* consiste en: el profesorado da a cada equipo una hoja con tantas cuestiones como miembros tiene el equipo. Cuando un estudiante lee en voz alta “su” cuestión, dejan los lápices en el centro de la mesa y todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta. En este momento sólo se puede hablar y escuchar. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder cada uno coge su lápiz y escribe o resuelve en su cuaderno la cuestión. En este momento solo se puede escribir.

Extraído de: VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009

Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Maset. Universidad de Vic (Barcelona)

² Actividad adaptada de una actividad de: HADFIELD, Jill, Charles HADFIELD (2010). *Simple Listening Activities, Oxford basics* (pp. 18-19). Oxford: Oxford University Press.

³ La técnica cooperativa *1-2-4* consiste en: proporcionar cuestiones sobre un tema dentro de un equipo de base. Primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian



[Gráfico de las autoras]

3 Juntos en Europa

Este bloque de actividades está dividido en dos partes. En la primera nuestro objetivo será trabajar y analizar mapas para que los estudiantes puedan desarrollar y ampliar sus conocimientos geográficos. Las estrategias utilizadas en este primer bloque llevarán a los estudiantes a analizar e interpretar mapas y trabajar de manera cooperativa. Nos permitirán gestionar el trabajo en equipo aprendiendo a repartir tareas, cargos y responsabilidades dentro del equipo. En esta fase los estudiantes aprenderán a reflexionar sobre las intervenciones realizadas por otros participantes y aprenderán igualmente a expresar sus propios pensamientos.

Utilizar el trabajo en equipos cooperativos nos permitirá acceder al conocimiento (países y capitales, Europa, sus banderas...), familiarizarse con el nuevo entorno en el que viven, cohesionar el equipo de trabajo y fomentar una autoestima positiva en el grupo clase, concediendo y asignando tareas y responsabilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda parte nuestro objetivo se centra en los aspectos históricos y culturales europeos. Proponemos a los estudiantes la lectura de dos textos con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora y trabajar específicamente la expresión escrita. En el contexto de la metodología cooperativa este trabajo profundizará en los aspectos de gestión del equipo de trabajo utilizando técnicas de trabajo en equipo que forzarán la cooperación entre los participantes. El primer texto propuesto lo trabajaremos con la técnica de la “lectura compartida”⁴. A partir de este momento los estudiantes disponen de unas cuestiones

sus respuestas y las comentan, y de dos hacen una. En tercer lugar, todo el equipo (4), después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos «parejas» del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada.

Extraído de: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009

Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs MasseT. Universidad de Vic (Barcelona).

⁴ La técnica cooperativa de *lectura compartida* consiste en: un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación, después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) leerá seguidamente el segundo párrafo y el siguiente deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente.

Más información en: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009

Ponencia: aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs MasseT. Universidad de Vic (Barcelona)

a las que tienen que dar respuesta. El segundo texto recoge pensamientos de historiadores y de filósofos sobre la idea de Europa que trabajarán siguiendo la misma técnica, fomentando las interacciones y permitiendo que afloren sus sentimientos y emociones sobre el tema. El resto de las tareas que proponemos reforzarán los aprendizajes a través de cuestionarios, juegos-concurso, actividades colaborativas, etc.

Como tarea final proponemos un texto sobre el Mito de Europa que trabajaremos con equipos cooperativos y la técnica de “lápices al centro”⁵. Planteamos la posibilidad de desarrollar estrategias y competencias artísticas que permitan a los estudiantes crear una tira cómica que transmita la idea de mito y su visión sobre el mito de Europa, además de poner en marcha los aprendizajes desarrollados a través de toda la actividad.

Podemos encontrar esta actividad en la siguiente dirección:

<https://viajeintercultural.wordpress.com/2014/10/31/juntos-en-europa/>



[Fotografía de las autoras]

4 Descubrimos la ciudad

Esta actividad nos situará en el entorno más cercano: el lugar en el que vivimos.

El objetivo general que planteamos es acercar a los estudiantes a las ciudades o pueblos más cercanos, a su localización, su historia, su organización, sus actividades, para favorecer su integración.

Proponemos tareas con planos y mapas que permitan la organización espacial del territorio. Desarrollaremos la técnica de la entrevista para fomentar el conocimiento del espacio geográfico y también para favorecer las interacciones. Desarrollamos estrategias de búsqueda de información, de comparación de información que van a permitir compartir experiencias personales y establecer comparaciones entre la nueva ciudad y su ciudad o pueblo de origen. Proponemos la utilización de programas tipo Google Earth para la búsqueda y la localización.

En cuanto a las técnicas cooperativas utilizadas comenzaremos con la técnica del “folio giratorio”⁶ para detectar ideas previas sobre el tema y permitir compartir las ideas con los demás miembros del equipo. Trabajaremos diferentes tareas con la técnica “1-2-4”⁷ sobre todo para resolver cuestiones a modo de enigma que tienen que ver con el tema de la ciudad y a partir de las cuales deben realizar una presentación oral.

⁵ Ver nota 1

⁶ La técnica cooperativa del *folio giratorio* consiste en: un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio y, a continuación, lo pasa al compañero de al lado para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente girando hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea.

Más detalles en: VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009

Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs MasseT. Universidad de Vic (Barcelona)

Adaptada de Spencer Kagan. En la página web <http://www.kaganonline>

⁷ Ver nota 3

Como tarea final utilizarán la técnica de la entrevista y proponemos la presentación de un documento final de audio que ellos mismos han de grabar, desarrollando en los estudiantes estrategias y recursos digitales y del mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

En este enlace podemos encontrar esta actividad:

<https://viajeintercultural.wordpress.com/2014/10/30/discover-the-city/>



[Fotografía de las autoras]

5 ¡Nos vamos de viaje!

El objetivo de esta actividad es trabajar por competencias mediante el uso de las TIC y TAC y el aprendizaje cooperativo utilizando como vehículo de aprendizaje una webquest⁸. A lo largo de las tareas el alumnado reunido en grupos cooperativos deberá ir seleccionando la información necesaria para realizar un viaje a un país de su elección. Para ello necesitarán seguir las tareas propuestas a lo largo de la webquest para decidir qué sitios quieren conocer, la fecha del viaje, los medios de transporte que utilizarán para llegar al lugar elegido y descubrir un poco más sobre la gastronomía del país de destino. Como tarea final, los equipos deberán presentar su propuesta de viaje a la clase.

Además de la oportunidad de desarrollar las tareas utilizando las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo, los estudiantes podrán participar en un proceso de autoevaluación y coevaluación al final del proceso. Eso les permitirá reflexionar sobre su rol en el grupo y las estrategias utilizadas a lo largo de las actividades.



[Fotografía de las autoras]

⁸ Para más información: <http://roble.pntic.mec.es/~atejero/pages/comohacerwq.htm> , <http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm#all>, <http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>

6 La historia de mi viaje (narrativa “transmedia”)

El objetivo general que perseguimos es el de ser capaces de realizar una composición narrativa que incite y anime a los estudiantes a participar y a desarrollar su autonomía y su afectividad en el aula utilizando la lengua oral y la lengua escrita, participando y compartiendo una experiencia común: su viaje al nuevo país.

Debemos desarrollarla en un período relativamente amplio, se trata de un proyecto. Consta de varias partes que van permitiendo la actividad narrativa del estudiante de manera progresiva. Se trata pues, de un proyecto de narrativa en el que la historia, contada a través de diferentes medios (texto, audio, blog, paneles,...), hace que los lectores participen en el desarrollo, en el destino del relato, incluso mezclando las historias de sus viajes.

La primera parte, que titulamos “*Yo, mi lugar de origen. Os mostraré quién soy y de dónde vengo*” permite el acercamiento, el conocimiento del otro, la expresión de la identidad. Facilita y favorece la interacción entre los participantes en la tarea, concede fluidez a las relaciones y genera cohesión de grupo. Además nos permite investigar, generar conocimiento, aprender la lengua, organizar y cohesionar los equipos de trabajo. En esta tarea trabajaremos a partir de una serie de cuestiones centradas en la identidad del estudiante, en su entorno cercano, su familia, su pueblo, su origen y lo que todo ello significa para él.

La segunda parte, que titulamos “*El viaje y los motivos*” nos lleva a reflexionar y a escribir sobre el viaje y los motivos que nos han llevado a llegar donde nos encontramos en este momento. Utilizamos la misma metodología, a través de cuestiones que centran y orientan el tema. Utilizaremos la técnica cooperativa del “folio giratorio”⁹ para favorecer el trabajo en los equipos, forzar la cooperación y generar interacciones en la lengua de estudio. En esta tarea se desarrolla de manera especial la competencia emocional que hacemos aflorar de manera consciente.

La tercera parte, llamada “*Sensaciones durante el viaje y la llegada*”, nos centra en el desarrollo del viaje, en las sensaciones y emociones que han experimentado y en la percepción que han tenido de la sociedad de acogida. En esta tarea utilizaremos la técnica cooperativa “1-2-4”¹⁰. Trabajaremos las cuestiones a partir de una fase de trabajo individual. A continuación iniciaremos un trabajo por parejas, para compartir las experiencias personales. Finalmente organizaremos grupos de cuatro e intentaremos establecer lazos y puentes entre las distintas experiencias personales. Así enriqueceremos los relatos con aportaciones o preguntas de los participantes del equipo.

En este momento del proyecto nuestro texto narrativo ha de tener ya una estructura definida y el hilo conductor ha de permitirnos contar la historia.

La cuarta parte, llamada “*El paso del tiempo*” va a dar pie al recuerdo. Nos va a permitir volver la vista atrás y pensar en todo aquello que hemos dejado en nuestro lugar de origen, analizar qué añoramos, por qué, cómo reemplazarlo. Utilizaremos la misma técnica cooperativa que en la tercera parte. Reforzaremos los momentos de interacciones personales para el intercambio de experiencias y emociones personales. Llega el momento final, el de la “*Reflexión*”, en el que a través de la técnica cooperativa del “folio giratorio”¹¹ propondremos de manera ordenada las aportaciones de reflexión de cada uno de los estudiantes del equipo. Todos hablamos. Todos somos partícipes de múltiples relatos.

⁹Ver nota 6

¹⁰Ver nota 3

¹¹Ver nota 6

En este enlace podemos encontrar esta actividad:

<https://viajeintercultural.wordpress.com/2014/10/30/the-story-of-my-journeytransmedia-storytelling/>



[Fotografía de las autoras]

Esta nueva propuesta didáctica que presentamos favorece el aprendizaje de la lengua extranjera. Los estudiantes se enfrentan a situaciones reales de comunicación en las que se convierten en verdaderos protagonistas del aprendizaje. Esta propuesta desarrolla y favorece interacciones espontáneas entre los estudiantes que garantizan la fluidez y la comunicación en el proceso de aprendizaje, de manera que llegan a conocerse y a compartir su trabajo.

Es un proyecto que permite conocer al otro y compartir con él experiencias vitales y realidades. En este sentido favorece y desarrolla situaciones interculturales y anima a los estudiantes a trabajar juntos. Los estudiantes se sienten libres para tomar decisiones a lo largo del proceso, para participar en tareas y ser los verdaderos protagonistas.

Aprender una lengua extranjera en un contexto natural e inconsciente, como se aprende la lengua materna, es un deseo de los métodos de enseñanza de lenguas. Por ello, para conseguirlo el profesorado ha de ser capaz de proponer tareas que utilicen la lengua en contextos reales de comunicación y acerquen los mundos de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN, M.^a A. , María GIL y M.^a Luisa GÓMEZ (2005): *Actividades para el marco común europeo*, Al.Madrid: Enclave Ele.
- ARNOLD, J. , Herbert PUCHTA y Mario RINVOLUCRI (2012): *Imáginate. Imágenes mentales en la clase de español*, Madrid: Sociedad General Española de Librería y HelbingLanguages.
- BONALS, J. (2000): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Barcelona: Graó.
- CAMACHO, J. (2012): *Inteligencia creativa*, Madrid: Edad.
- CASCÓN, F. (2000): *Educación para la paz y la resolución de conflictos*, Barcelona: Cisspraxis, (Biblioteca Básica para el Profesorado).
- y BERISTAIN, C. M (2000) : *La alternativa del juego. I y II. (Juegos y dinámicas de educación para la paz)*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- COELHO, E. (2005): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*, Barcelona: Horsori, (Cuadernos de educación, 49).
- DÍAZ-AGUADO, M.^a J. (1996): *Escuela y tolerancia*, Madrid: Pirámide.
- (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.
- ECHETIA, G. (2007): *Educación para la inclusión o ecuación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, A., CARMEN MURZUAGA, EVA MARTÍN, CARLOS PARDO (2008): *Introducción a la Geografía*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- FERREIRO, R. y Editorial TRILLAS (2006): *Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, Sevilla: Eduforma.

- GARCÍA, R., Joan TRAVER e Isabel CANDELA (2001): *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid: CCS (Cuadernos de educación para la acción social, 11).
- HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D. y Roger JOHNSON (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires: Aique.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Enseñar y aprender*. Zaratuz: Universidad del País Vasco.
- MORALES, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MORENO, C. (2006): *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- PAREDES, E. (2006): “Jóvenes que se ayudan para aprender”. *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid), 357.
- PEVIDA, D. (2014): *El reto de Emprender y Cooperar en una Lengua Nueva*. Oviedo: HiFer.
- PEVIDA, D., ANA GALLEGU (2013): *Compartir para aprender y aprender a cooperar*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*, Málaga: Aljibe.
- (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona: Octaedro.
- (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.
- VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009.
- Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Masset. Universidad de Vic (Barcelona)
- SLAVIN, R. (1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*, Buenos Aires: Aique.
- STAINBACK, S. (2001): “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva”. *Suports. Revista catalana d’educació especial i atenció a la diversitat* (Barcelona), 1, vol.5, 26-31.
- TORREGO, J. C. y Andrés NEGRO (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, Madrid: Alianza Editorial.
- TRUJILLO, F. (2002): “Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua”. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades* (Melilla), 32.
- (2012): *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ÚRIZ, N. (coord.) (1999): *El aprendizaje cooperativo*, Pamplona: Gobierno de Navarra.

WEBGRAFÍA

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
(actualizado 5 de setiembre de 2015)
- www.rae.es (actualizado 5 de setiembre de 2015)
- http://www.ecured.cu/index.php/Diccionario_de_la_Academia_Francesa
(actualizado 5 de setiembre de 2015)
- <http://hub.coe.int/> (actualizado 5 de setiembre de 2015)
- <http://mitosyleyendas.com/mitologia-griega/grecia14/>
(actualizado 5 de setiembre de 2015)

Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria

Rogelio Ponce de León Romeo
Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. INTRODUCCIÓN

En el año lectivo 1994-1995, el *Departamento do Ensino Secundário* del *Ministério da Educação* de Portugal sacó a la luz el *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*, con el objetivo de aplicarlo en *regime de experiência pedagógica*. Puede decirse que con dicho documento regulador se inicia el establecimiento de la materia de lengua española en la enseñanza oficial en Portugal. Desde entonces –hace ya dos décadas–, el español se ha ido implantando en las Enseñanzas Básica y Secundaria portuguesas, lo que ha conllevado la consiguiente publicación de los programas para cada uno de los ciclos, de los niveles y de las modalidades de enseñanza –incluidos la enseñanza profesional y el denominado *ensino recorrente*, una vía orientada a adultos que pretenden regresar y completar sus estudios de enseñanzas medias. Sobre dichos documentos curriculares, concretamente los que –tal vez de forma poco apropiada– se pueden designar como *regulares* –esto es: los que no se centran en la enseñanza profesional o en la *recorrente*– versa el presente trabajo.

Antes, no obstante, de pasar a analizar estos materiales prescriptivos, creo necesario delimitar la noción de ‘desarrollo curricular’ que se entrecruza y parcialmente se identifica con la de ‘diseño curricular’. Partiendo de un concepto pedagógicamente amplio como el de ‘currículo’, que puede ser caracterizado como aparece en diversos trechos del artículo 2.º del Decreto-ley 139/2012, publicado en el *Diário da República* de Portugal:

“[...] entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 1).

“O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com [...] matrizes curriculares [...], do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 2).

“Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino [...]” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 3),

el legislador lo presenta, en primer lugar, desde una perspectiva, por así decir, amplia, de macroestructura escolar, para a continuación, en los párrafos segundo y tercero, subrayar

la forma en la que se concreta: planes de estudio y programas. En este trabajo, restrinjo la noción al diseño curricular en el marco de la materia de lengua española (en las enseñanzas básica y secundaria), desde una doble perspectiva temporal, estableciendo un análisis sincrónico de cada programa o conjunto de programas, y otro, por así decir, diacrónico, cuyo objetivo es trazar la evolución de diversos aspectos que se encuadran en el diseño curricular: objetivos, contenidos, evaluación, orientaciones metodológicas... El análisis debe necesariamente integrar una dimensión interna –de organización del programa de acuerdo con los diferentes patrones y enfoques que tienen que ver con el desarrollo curricular– y una dimensión externa, en la que sobresalen aspectos como lo que se podría designar como *base metodológica* o los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, vigentes en la época en la que el programa en cuestión vio la luz; dicha dimensión externa debería considerar también la relación de los programas de español con otros programas de lenguas extranjeras (y también los de portugués como lengua no materna), así como otros aspectos que tienen que ver con los planteamientos didácticos del autor (o autora) del programa en cuestión. De todo ello voy me ocuparé en las siguientes líneas.

2. LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

2.1. Cuestiones preliminares

No obstante, antes de pasar a estudiar los programas de español en las enseñanzas básica y secundaria portuguesas, me parece oportuno desarrollo curricular de la disciplina de español en la enseñanza no universitaria portuguesa en los últimos 20 años, tomando como referencia la elaboración y publicación de programas, cuya evolución se puede esquematizar en el siguiente cuadro:

		1994	1996	1997	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2206	2008	2009
Enseño Básico	2º ciclo											5º / 6º	
	3º Ciclo			7º / 8º / 9º Inic.									7º / 8º / 9º Con t.
Enseño Secundário		Inic.	Con t.		Inic.	10º Inic.	11º Inic. / 10º Con t. / 11º Con t.	12º Inic.	12º Con t.				
	Enseño Recor.									10º / 11º / 11º 2º Int ro. / 10º / 11º Con t. (Ger.)	10º / 11º / 11º 2º Con t. (Esp.)		

A pesar de que, como afirma Sónia Duarte (2008: 29), la introducción de la asignatura del español en la enseñanza secundaria portuguesa data de 1996, al tiempo que la enseñanza básica se instaura, a título experimental, en 1997 –a cargo de un reducido número de profesores que fueron formados en sesiones por los entonces asesores lingüísticos de la Consejería de Educación en la Embajada de España en Portugal–, del cuadro reproducido parece deducirse que dichos docentes ya contaban con documentos normativos, homologados por el Ministerio de Educación de Portugal: los primeros programas de secundaria se divulgan en 1994 (iniciación) y en 1996 (continuación); el de enseñanza básica se publica en 1997 y sigue aún vigente. Desde entonces, en lo que se refiere al desarrollo curricular en la materia de español, esta asignatura se ha afianzado en el sistema escolar portugués.

Asimismo, como se puede observar en el cuadro, a partir de inicios de la década pasada, la extensión del español ha producido la homologación y la publicación de sucesivos programas; dicho desarrollo de tipo curricular se ha dado tanto en el sistema de enseñanza básica como en el de enseñanza secundaria. En cuanto al primero, la extensión curricular (al menos oficialmente) al 2º ciclo ha dado lugar a la homologación del respectivo programa y su publicación en 2008, así como la elaboración de un programa de continuación para el 3º ciclo –publicado en 2009–. En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, el cuadro nos muestra dos aspectos relevantes: a) por un lado, la evolución favorable en cuanto a la preocupación por elaborar programas detallados de iniciación y de continuación para 10º, 11º y 12º; b) por otro, la elaboración de documentos programáticos para los cursos encuadrados en el marco del ya citado *ensino recorrente*. De acuerdo con este somero análisis, puede decirse que el desarrollo curricular del español en Portugal ha evolucionado, en términos generales, de forma muy positiva. Tras ella, se esconden decisiones de política educativa que no siempre se han armonizado, especialmente en los últimos años, con otras decisiones centradas en el afianzamiento del español en ciertos ciclos de enseñanza. Y no cabe duda de que decisiones también de política educativa son las causantes de la inoperancia en cuanto a la aplicación de algunos programas que aparecen en el cuadro anteriormente presentado. En el presente trabajo, considero estos materiales como objetos de estudio en sí mismos; no voy a entrar, con todo, en las decisiones –en general, de política educativa– que confieren a los documentos un valor operativo en términos educativos o que los invalidan como documentos curriculares debido, en la práctica, a la inexistencia de español en un nivel de enseñanza determinado. Me voy a detener en los programas de español en la enseñanza secundaria, dado que fueron los primeros que se publicaron en Portugal.

2.2. Los programas de la enseñanza secundaria

Teniendo en consideración el cuadro que se ha reproducido anteriormente, el análisis que me propongo llevar a cabo debe contemplar tres períodos cronológicos: i) una primera etapa en que la surgen los primeros programas de español en el marco de la *aplicação em regime de experiência pedagógica*; en dicha fase, se incluyen los documentos de 1994 y 1996; ii) por su parte, el texto normativo (de iniciación) publicado en 1999 marca, por así decir, una etapa de transición, en la que la materia de español parece ya haber salido del citado régimen de experiencia pedagógica –al menos, no hay mención en el programa, a diferencia de los anteriores, de esta circunstancia–; por otro lado, esta segunda etapa parece caracterizarse por estar inconclusa, en la medida en que no se publica un programa de continuación, lo que puede haber estado originado por el momento de transformación que

a la sazón se vivía en lo que se refiere al documento europeo de referencia cuyos trabajos se venían realizando desde inicios de los años Noventa y que, en aquella época, estaban a punto de culminar; me refiero a la elaboración del conocidísimo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (en adelante, MCER), publicado, en 2001, inicialmente en inglés y en francés, y, un año más tarde, en portugués y en español. Este acontecimiento constituye un *terminus post quem* en quienes se dedicaban, en aquellos años, al diseño curricular de lenguas extranjeras. iii) En efecto, una tercera etapa, que se podría caracterizar como la consolidación de los estudios de español en el sistema no universitario portugués, se inicia en 2001 con la homologación del programa de español de iniciación y de los que se publicaron en los siguientes años, todos ellos firmados por Sonsoles Fernández. Estos programas se editaron en España, en 2003, en una coedición del Ministerio de Educación español y la editorial Edinumen. Si a estos documentos les sumamos los que se homologaron también en la década pasada para el *ensino recorrente*, podemos concluir que en esos años tiene lugar la estabilización curricular, no exenta, como veremos más adelante, de ciertas carencias y, tal vez, desajustes con el documento de referencia (el MCER). El análisis de dichos documentos normativos referidos en las tres etapas –y, por lo tanto, el estudio de programas que ya no tienen vigencia– me parece relevante, porque todo ello permite trazar la evolución metodológica en el ámbito de la enseñanza del español en Portugal, así como delimitar el grado de relación o aproximación con los documentos de referencia de la época para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es verdad que, tras una lectura más o menos atenta de los programas publicados en los años Noventa –los pertenecientes a la dos primeras etapas; por lo tanto, los de 1994, 1996 y 1999–, podemos llegar a la conclusión de que son documentos fuertemente relacionados en términos textuales, todos ellos, muy probablemente, de la autoría de Juliana Ortega –asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España a mediados de los Noventa–, que solo firma el programa homologado en 1999. Los tres documentos se elaboran en torno a la metodología comunicativa y parecen tener como referencia *Un Nivel Umbral*, versión española del *Threshold-Level*, que se publicó por primera vez en 1979 y casi 30 años después (en 2007) en la Biblioteca Histórica de la Revista *Marco ELE*. Dicho documento de referencia –y el enfoque en el que se encuadra– se menciona explícitamente en los tres programas; en ellos, la mención inicia el capítulo sobre las Orientaciones Metodológicas –que reproduce el mismo texto en los documentos de 1994 y 1996, al tiempo que el de 1999 constituye una reelaboración del texto anterior, con adiciones a las que me referiré más adelante–. Presento, a modo de ilustración, el pasaje correspondiente al primer programa de español

As propostas que se seguem são determinadas pelas finalidades e objectivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de “Un Nivel Umbral” e dos “Enfoques Comunicativos”.

“Un Nivel Umbral” indica que o nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o professor utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deverá deixar bem claro ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptadas, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender (Ministério da Educação 1994/1995: 34).

Este preámbulo, en efecto, resume y adapta la información registrada en el capítulo I de *Un Nivel Umbral*, muy especialmente en lo que atañe la reflexión-acción por parte del profesor sobre las diferentes necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (Slagter 2007[1979]: 1-2); la adaptación referida implica la renuncia al sistema de unidades acumulables propuesta en *Un Nivel Umbral* en dicho capítulo, tal vez por estar ya en ese momento superada, o por su difícil implementación en el sistema educativo portugués. Pero también el pasaje adelanta diferentes aspectos indisociables que caracterizan el programa –o, mejor, los tres programas: i) la pedagogía centrada en el alumno; ii) el enfoque constructivista como base psicológica para el aprendizaje de lenguas; iii) el énfasis en el aprender a aprender y, consecuentemente, en la autonomía del alumno en el aprendizaje. A estos aspectos centrales, los programas añaden un capítulo sobre la evaluación en el que se realiza la evaluación de tipo formativo (Ministério da Educação 1994/1995: 45-51; Ministério da Educação 1996: 45-51; Ministério da Educação 1999: 53-56).

Como se ha adelantado y se ha mostrado en el pasaje anterior, el paradigma metodológico sobre el que se estructuran los documentos normativos es el Enfoque Comunicativo, por lo que, de forma coherente, el objetivo global es el desarrollo de la Competencia Comunicativa, desde una perspectiva integradora, o, en otras palabras: “O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos de comunicação oral e escrita” (1994/1995: 35). Sentado este supuesto, se aíslan tres tipos de contenidos (procedimientos, actitudes y conceptos) en seis dominios que tienen que ver con lo que antes de la publicación en español del MCER–y a pesar de la designación que ya se le da en *Un Nivel Umbral*: actividades lingüísticas (Slagter 2007[1979]: 16-17)–macrohabilidades lingüísticas (comprensión y expresión orales y comprensión y expresión escritas), así como con el dominio lingüístico y el sociocultural. Así, en efecto, se presenta en el programa para el año lectivo de 1994/1995:

- A necessidade de assegurar um desenvolvimento integral do aluno, torna pertinente considerar outros aspectos que contribuem para esse desenvolvimento, i. e., as capacidades, as atitudes e os valores. Os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) foram estabelecidos para cada um dos domínios:
- Compreensão oral;
 - Expressão oral;
 - Compreensão escrita;
 - Expressão escrita;
 - Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
 - Aspectos socio-culturais (Ministério da Educação 1994/1995: 7-8).

De dicha organización se puede subrayar la matriz constructivista a la que se ha aludido anteriormente y que, como hemos visto, se explicita en los programas. Por lo que se refiere al establecimiento de las áreas transversales, además de ser consecuencia del enfoque subyacente, creo que nos ofrece una idea más o menos clara de la organización curricular que propone la autora, aprovechando parcialmente los inventarios que aparece en *Un Nivel Umbral* –en concreto, el de las funciones lingüísticas– y que, en los programas, aparecen como apéndices a la dimensión de la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Pero este componente, desde el punto de vista de la organización curricular, parece ser subsidiario, dado que está integrado en los conceptos. Parece, por ello, que la matriz metodológica que se aplica a la organización curricular es el del programa basado en competencias –o, en inglés, *Skill-Based Syllabus* (Krahnke 1987: 49-55) o *Competency-based Instruction* (Richards 2013: 24-25)–.

Ya se ha dicho que los programas de esta primera etapa –y también el de la segunda...– beben de la enseñanza comunicativa, tomando como documento de referencia

–bien es verdad que de forma parcial– *Un Nivel Umbral*. No obstante, hay que añadir que, para ciertos componentes como la evaluación, tal vez sean más decisivo los documentos legislativos en los que se fundamentan: la *Lei de Bases do Sistema Educativo* y el Decreto-ley 286/89 del 29 de agosto. Pero volviendo al enfoque metodológico adoptado, es necesario igualmente señalar que la autora, en el capítulo sobre orientaciones metodológicas, presenta de forma somera otros enfoques comunicativos, como son la enseñanza por tareas, el enfoque por proyectos y las simulaciones globales, con el objetivo de ampliar las miras didácticas de los profesores de español (Ministério da Educação 1994/1995: 43-44). Es posible que, en este punto, la autora haya seguido alguno de los artículos de autores que publicaron trabajos, a inicios de los años Noventa, sobre el Enfoque por Tareas, y en los que también abordan, de forma sumaria, otros enfoques como los proyectos o las simulaciones globales (Zanón 1990). Sea como fuere, estas propuestas no parecen haber fundamentado los documentos normativos publicados entre 1994 y 1999.

Hasta este momento, he analizado los tres primeros programas de español en su conjunto; no obstante, me parece que el que se homologó y publicó en 1999 debe situarse, como he adelantado, en una etapa diferente, por razones de política educativa y también por la orientación en cuanto a los enfoques metodológicos adoptados. En cuanto al primer aspecto, como he dicho antes, parece que dicho documento marca el inicio de la implantación “regular” del español, dejando de estar en régimen de experiencia pedagógica; por lo que se refiere al segundo motivo, si leemos con cierta atención la introducción y la cotejamos con los programas homologados años antes, el programa publicado en 1999 amplía las miras didácticas, según se puede observar en la introducción:

O Tratado da União Europeia preconiza a necessidade dos[sic] estados membros adoptarem medidas comuns destinadas a proporcionar à educação uma dimensão europeia. Uma dessas medidas, a aprendizagem das línguas, constitui uma parte essencial do programa que propõe, entre outros objetivos, *conseguir uma melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas* da União Europeia para reforçar a compreensão e a solidariedade entre os povos e *promover a dimensão intercultural do ensino* [...].

A introdução das línguas estrangeiras nos currículos não se justifica apenas com o objetivo *dos[sic] alunos poderem alcançar uma competência linguística suficiente em duas ou mais línguas*, mas porque há que ter em conta que *o ensino/aprendizagem das línguas contribui relevantemente para o desenvolvimento dos aspectos sócio-culturais e éticos do indivíduo, uma vez que consciencializa a própria identidade cultural, ao mesmo tempo que a relativiza, fomentando, deste modo, a tolerância e a solidariedade entre os povos* (Ortega 1999: 6).

En el primer párrafo del fragmento reproducido, he subrayado en cursiva dos aspectos que están ausentes en la introducción de los documentos normativos sobre el español, publicados hasta esa fecha; a saber: i) la evocación del desarrollo en los alumnos de la competencia plurilingüe y ii) de la competencia pluricultural. Por lo que se refiere a esta segunda cuestión, según se puede leer en el segundo párrafo, la autora parece ser mucho más explícita que con el primero, hasta el punto de referirse de forma expresa a la dimensión intercultural y a aspectos que se integran en ella, como la concienciación de la identidad cultural del alumno, su relativización, la tolerancia, la solidaridad... Se puede afirmar que este es un enfoque novedoso, al menos por lo que a la enseñanza del español se refiere, en la organización curricular de aquella época. Es verdad que ya en el programa 1996, en los contenidos actitudinales correspondientes la dimensión sobre aspectos socioculturales, hay algún tópico que remite a un tipo de aprendizaje intercultural (Ministério da Educação 1996: 21); pero en el programa de 1999, los elementos interculturales trascienden a los otros contenidos: conceptuales (por ejemplo, “Eu e os outros: identificação e caracterização”) y

procedimentales (por ejemplo, “Comparar e contrastar determinados aspectos dos modos de vida em Portugal e em Espanha”). Sea como fuere, me parece conveniente referir el hecho de que tales elementos interculturales de contenido ya se encuentran en el programa de 1994; el documento homologado en 1999 lo que hace, en verdad, es enfatizar, en la introducción –no así, paradójicamente, en el capítulo dedicado a las orientaciones metodológicas–, la relevancia de adoptar en clase una propuesta como el aprendizaje intercultural.

Otro aspecto que diferencia al programa del 1999 de los dos anteriores es la mención, en el capítulo sobre las orientaciones metodológicas, de las –para aquellos años– novedosas tecnologías de información:

[...] é importante propiciar actividades de comunicação real relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países de “habla” espanhola. Estes intercâmbios poderão assumir a forma epistolar e/ou recorrer aos suportes audio-visuais, podendo culminar numa visita de estudos. Neste sentido, é conveniente sublinhar a importância de um novo instrumento de trabalho que deverá ser utilizado em aula e que motivará bastante os alunos: o computador. Do mesmo modo que o professor utiliza em aula o rádio, o gravador, o retroprojector ou o vídeo, também deverá usar a informática para a ensinar a Língua Espanhola. A ligação à Internet proporciona-nos a possibilidade de consultar informações, de trocar correspondência ou entrar num “forum” de debate, entre outras muitas opções. A facilidade com que se pode aceder a novas imagens e a informações variadas e permanentemente utilizadas faz com que tenhamos que privilegiar este instrumento nas aulas de língua estrangeira. Não esqueçamos os documentos autênticos como folhetos turísticos, jornais, revistas e livros que se podem encontrar na Internet (Ortega 1999: 49).

En efecto, la informática e internet se asumen como un recurso de potencial decisivo, con repercusiones directas en el ámbito comunicativo: en concreto, se subraya el contacto con hablantes de español y la consulta de un número enorme y enormemente diverso de materiales auténticos.

He aludido anteriormente a una tercera etapa, en la que tiene lugar la consolidación de la disciplina de lengua española en la enseñanza no universitaria portuguesa, con la consiguiente renovación de los programas de español en la enseñanza secundaria, que obedecen también, tal como se nos informa en la introducción a los programas de 10º de iniciación y continuación, a las directrices de la *Revisão Curricular no Ensino Secundário* de 2000. Uno de los aspectos que condiciona la reorganización de los programas es el cambio, en el contexto europeo, del documento de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas; me refiero, como es bien conocido, a la divulgación y posterior publicación del MCER¹, que produjo entre otras consecuencias, la adaptación de los niveles de español de secundaria –y de las otras lenguas extranjeras, incluida el portugués lengua no materna– a los muy conocidos niveles comunes de referencia:

De acordo com o interesse europeu de equiparar os níveis de domínio das línguas, para facilitar os intercâmbios de estudantes e profissionais dentro da Comunidade Europeia, neste programa, assinala-se, para cada ano, a correspondência com os níveis definidos pelo Conselho da Europa no citado *Quadro Europeu Comum de Referência* [...]. Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2. Dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2. Para o final do Ciclo está previsto que se atinja o nível B2.2 (Fernández 2002: 4-5).

¹ “O presente programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996)” (Fernández 2002: 3).

Por otro lado, desde un punto de vista estrictamente metodológico, estamos ante una reorientación de las directrices propuestas por la autora de los programas. De ello se ofrecen indicios en la introducción:

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial. Os princípios orientadores da acção pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e a autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem (Fernández 2002 3-4).

En el fragmento reproducido, Sonsoles Fernández indica que el paradigma metodológico es el comunicativo; sin embargo, coherentemente con las recomendaciones del MCER –y también, creo yo, por convicción personal de la autora–, líneas después hace referencia a la “metodología orientada a la acción”, tanto en la introducción, como en el capítulo sobre las orientaciones metodológicas; dicho de otra forma, en los programas “se adopta”, si bien parcialmente –como veremos ahora–, el enfoque por tareas. Interesa, en este sentido, contrastar la propuesta de dicha autora con la que unos años antes presenta Juliana Ortega en el programa de español de 1999:

Ortega 1999	Fernández 2001
<p>Trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implica a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira. A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação, de uma forma global, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real [...].</p> <p>Trabalho de projecto. Assenta nos mesmos princípios teóricos e utiliza uma metodologia semelhante à anterior, sendo uma actividade essencialmente cooperativa. Trata-se de estabelecer uma tarefa final ampla sobre um tema geral, de interesse para os alunos (a elaboração de uma revista, um intercâmbio com suporte de vídeo, ...). Ao contrario do primeiro, este processo desenrola-se durante um mês, um período ou um ano lectivo (Ortega 1999: 52).</p>	<p>Consiste [o trabalho por tarefas] na realização de acções concretas (não necessariamente académicas) significativas para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos sociolinguísticos.</p> <p>A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real. Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), para, a partir deles, estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação [...].</p> <p>O projecto <i>diferencia-se da tarefa pela sua maior amplitude (a elaboração de um anúncio, a preparação de uma viagem, uma visita a uma cidade), que exige um período de tempo maior e que se subdivide em tarefas intermédias, cada uma delas com os seus próprios objectivos de aprendizagem</i> (Fernández 2001a: 24)².</p>

² La cursiva es mía.

Como se puede observar en el cuadro, en dicho pasaje, Sonsoles Fernández parte de la información que se presenta en los programas homologados en la década anterior, en los que, como ampliación de las miras didácticas, como ya se ha comentado, se esbozan lo planteamiento del enfoque por tareas, los proyectos y las simulaciones globales. No obstante, en los programas elaborados por Sonsoles Fernández, hay un mayor pormenor en el análisis de los conceptos correspondientes al enfoque por tareas –que se desarrolla en un capítulo aparte (intitulado *Sugestões metodológicas*), al final de cada programa (por ejemplo, Fernández 2001a: 51-59)–. Por lo que respecta a la forma en la que se analiza el enfoque por proyectos, la autora se aleja –en mi opinión, de forma discutible– de la propuesta de Juliana Ortega en la caracterización de la noción de proyecto; divergencia conceptual esta que ha quedado registrada en los programas de español de la enseñanza secundaria–. Me refiero a la –discutible– identificación conceptual entre el proyecto y la tarea compleja, tal como defiende la autora en otros trabajos suyos (Fernández 2001b: 15-16; Fernández 2003: 151), lo que la aleja del planteamiento de especialistas como Javier Zanón (1999: 17), Ernesto Martín Peris (1999: 31, n.ª 5), o Ramón Ribé y Nuria Vidal (1993: 2-7) o Ramón Ribé (1997: 42-43).

Volviendo a la adopción del enfoque por tareas en los programas, puede decirse que se trata de una integración parcial, pues no estamos ante un programa estrictamente procesual (Richards 2013: 17-18) –esto es: un programa que parte de los temas/tareas para a continuación desarrollar objetivos, contenidos, actividades... (Martín Peris 1999: 28; Estaire 2009: 15-16)–; del programa se puede deducir, por lo que se refiere a la organización de los contenidos, el siguiente esquema:

1. Competências comunicativas

- Compreensão oral
- Compreensão escrita
- Expressão oral
- Expressão escrita

[Los contenidos correspondientes a cada destreza se clasifican en *actividades*, *estratégias* y *atitudes*.]

2. Autonomia na aprendizagem

3. Aspectos socioculturais

4. Conteúdos linguísticos

- Morfossintáticos
- Fonéticos
- Gráficos
- Lexicais
- Discursivos

En consonancia con el MCER (2002: 99-127), se organizan losm contenidos por competencias: las “comunicativas” –lo que, en el MCER, se denomina “actividades de comunicación” (2002: 60-86) y que puede abarcar los contenidos procedimentales–, la autonomía en el aprendizaje, los aspectos socioculturales y los contenidos lingüísticos (morfosintáticos, discursivos, léxicos, fonéticos y ortográficos y pragmáticos), que son, estos últimos, los que en el MCER se denominan, *grosso modo*, competencias comunicativas de la lengua (2002: 106-127); en otras palabras, los contenidos lingüísticos parecen integrar contenidos correspondientes a otras competencias del MCER³, como las sociolingüísticas o las pragmáticas–. Se puede, por lo tanto, colegir que en los contenidos de los programas elaborados por Sonsoles Fernández se integran actividades comunicativas

³ Como es bien sabido, en el MCER, las “competencias comunicativas” integran, como componentes, las “competencias lingüísticas”, las “competencias sociolingüísticas” y las “competencias pragmáticas” (2004: 106).

de la lengua, las denominadas –un tanto confusamente– “competencias comunicativas” y algunos de las competencias generales propuestas por el MCER (2002: 99-106), como la relativa a saber aprender (la autonomía en el aprendizaje, que entronca claramente con el enfoque prioritario subyacente: la metodología por tareas). Llama la atención, en cualquier caso, la distribución de las “competencias de comunicación” en las cuatro macrodestrezas de todos conocidas, procediendo a reducir, con un criterio a mi juicio conservador, el sistema presentado en el *Marco*, que, como es bien conocido, parte de un sistema cuatripartito: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, en sus vertientes oral y escrita. Es verdad que este sistema pocos programas de lenguas del sistema educativo portugués no universitario lo consideran –a excepción del programa de francés para la enseñanza secundaria, homologado en 2003, que, en mi opinión, constituye la mejor adaptación del MCER a la enseñanza de lenguas extranjeras la secundaria portuguesa–. No obstante, en cuanto a la repercusión de la enseñanza por tareas en los programas elaborados por Sonsoles Fernández, me parece necesario realzar el esfuerzo de la autora por que se utilice esta propuesta metodológica en la clase de español; ya he dicho que, al final de cada programa, se aborda de forma monográfica el trabajo por tareas en las sugerencias metodológicas (por ejemplo, Fernández 2001: 58-59); pero, además, la gestión que se propone del programa también se trata de que gire en torno al enfoque por tareas (por ejemplo, Fernández 2001: 52-57).

3 CONSIDERACIONES FINALES

Quisiera, para finalizar, poner de relieve el hecho de que los programas analizados en el presente trabajo muestran la evolución metodológica de la enseñanza del español en Portugal, así como los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjera en los que se reflejan. Este trabajo también ha tenido como objetivo sacarlos a la luz, dado que tengo la impresión de que para algunos –bastantes– docentes son documentos desconocidos –incluso los que están en vigor...–. Hay que recordar que, con todas sus limitaciones –y las tienen, como todos los textos normativos– son los únicos documentos normativos –pese a la flexibilidad que aconsejan las autoras en cuanto a su materialización en clase– de los que los profesores disponen en secundaria, por encima de los documentos de referencia: el MCER y, para el español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (publicado en tres volúmenes en 2006 y disponible en la actualidad en internet). Estos documentos de referencia –u otros– deben ser utilizados para subsanar las limitaciones de los programas, pero no deben suplantarlos... De ello tal vez tengamos alguna culpa los profesores de didáctica del español –yo, al menos, entono el *mea culpa*...–, en cuyas clases sobre aspectos de metodología o sobre elaboración de unidades didácticas o de planificación de clases se da más espacio a los documentos de referencia que a los programas; posiblemente los alumnos de esta asignatura conocen mejor el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el MCER que los programas de español. Sea como sea, de lo que no hay duda es de que estos programas son muestras de la trayectoria de la enseñanza del español en Portugal; a uno le gustaría decir que son muestras de su vitalidad en el sistema portugués no universitario, pero creo que ya es ir demasiado lejos...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.
- Duarte, S. (2008): “Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* de Nicolau Peixoto: el apartado “Phrases familiares””. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 8, 29-45.
- Fernández, S. (2001a): *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2003): *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2002): *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (Coord.) (2001b): *Tareas y proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Krahnke, K. (1987): *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics / ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Martín Peris, E. (1999): “Libros de texto y tareas”. En J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 25-52.
- Ministério da Educação. (1994/1995): *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação. (1996): *Programa de Língua Espanhola. Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012): “Decreto-Lei n.º 139/2012”. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 129, 5 de julho de 2012.
- Ortega, J. (1999): *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ribé, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ribé, R. & N. Vidal (1993): *Project work. Step by step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. (2013): “Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design”, *RELC Journal* 44/1, 5-33.
- Slagter, P. J. (2007[1979]): *Un nivel umbral* (1ª ed. Strasbourg: Consejo de Europa). Edición de *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*. Disponible em web: http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (última consulta: 16 de octubre de 2015).
- Zanón, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 5, 19-27.
- Zanón, J. (1999): “La enseñanza del español mediante tareas”. En J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 17-24.

¿Miedo en el aula?

Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE

Mercedes Rabadán Zurita
Universidade do Algarve
mzurita@ualg.pt

1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad es un estado que forma parte de la experiencia de las personas, que tiene efectos en lo fisiológico, psicológico y emocional, y que afecta de igual modo al desempeño tanto profesional como académico. En relación con el contexto académico, desde la Psicología se han reconocido varios tipos de ansiedad, siendo una de ellas la ansiedad idiomática, encuadrada en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Crookall y Oxford (1991) describen la ansiedad idiomática como un estado de displacer personal en el que la mayoría de las personas simplemente no logran actuar de la mejor manera posible. Este tipo de ansiedad es un fenómeno complejo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos asociados al aprendizaje de un idioma en el aula, que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje del mismo (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1991).

El estudio de esta variable ha sido una de las preocupaciones más importantes de los investigadores del aprendizaje de idiomas. La ansiedad no solo afecta al desarrollo de las aulas, sino que tiene un impacto muy negativo en el rendimiento de los alumnos. En el contexto portugués de español como lengua extranjera, esta variable ha sido apenas investigada. En este sentido, el objetivo de este capítulo es definir la ansiedad, sus tipos y su influencia sobre el rendimiento en ELE, así como presentar un estudio empírico sobre ansiedad en estudiantes universitarios portugueses de español como lengua extranjera.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto

Resulta difícil establecer un concepto único de ansiedad debido, entre otras razones, a la complejidad del tema y la confusión conceptual y terminológica existente entre ansiedad y otros conceptos emocionales cercanos (angustia, miedo, pánico, amenaza, temor, tensión, etc.) (González- Martínez, 1993; Rojas, 2004; Rubio, 2004). Por otro lado, el pluralismo teórico presente en disciplinas como la Psicología o la Medicina han contribuido a complicar la tarea de establecer una definición única sobre ansiedad, especialmente si se tiene en cuenta que cada corriente teórica ha desarrollado sus propios marcos y modelos explicativos (Spielberger, 1972).

En general, la ansiedad es considerada como un fenómeno complejo que tiene efectos en lo fisiológico, lo psicológico y lo emocional. Ello implica que actualmente se entienda como un constructo multidimensional, ya que participan variables cognitivas,

fisiológicas y motoras. Desde la Psicología actual, se define ansiedad como un modelo complejo y variable de conductas, donde se incluyen tanto respuestas objetivas, motoras y fisiológicas como estados emotivos y subjetivo-cognitivos de preocupación, temor y desasosiego (González-Martínez, 1993). Según esta autora, estas conductas son desarrolladas por el ser humano ante situaciones de amenaza o de peligro a la propia integridad física o de autoestima (pérdida o fracaso). Rojas (2004) señala que la ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada.

Por su parte, Miguel Tobal (1996) la entiende como “una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, que se manifiesta mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas –cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal, y motor– que pueden actuar con cierta independencia” (p. 13).

En el contexto académico de aprendizaje de lenguas, Gardner y MacIntyre (1993) expresan que la ansiedad se refiere al temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en una LE. En un esfuerzo integrador, Rubio (2004) propone una definición de ansiedad como un “estado emocional subjetivo que surge ante el estímulo incierto preconcebido como una amenaza y que genera en el individuo una alteración, que puede ser de índole fisiológico, cognitivo, conductual y asertivo” (p. 34).

Por su parte, Horwitz et al. (1986) destacan el componente de activación de la ansiedad, definiéndola como “a subjective feeling of tensión, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system” (p. 125). Estos autores identifican el sentimiento de tensión que se asocia a los contextos específicos de LE/L2 cuando el alumno tiene que expresarse en ese idioma y cree que va a ser socialmente evaluado. Dicha ansiedad es igualmente experimentada durante los exámenes. Finalmente, Arnold (1999) explica que la ansiedad es considerada como un factor afectivo que dificulta en gran medida el aprendizaje, encontrándose asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo o la tensión.

2.2. Tipos de ansiedad

La literatura científica distingue varias clasificaciones del fenómeno, atendiendo al origen del estímulo, la naturaleza, el grado de ansiedad o efecto producido y el grado de ansiedad experimentado (Byrne & Eysenck, 1995; Rubio, 2004). En relación con la ansiedad en el contexto específico de aprendizaje de idiomas, los tipos de ansiedad más estudiados son la ansiedad situacional, la ansiedad facilitadora y la debilitadora.

2.2.1. Ansiedad situacional

Investigadores como MacIntyre y Gardner (1994) apuntan la existencia de una ansiedad específica o situacional, que se caracteriza por ser un tipo de ansiedad asociada a contextos determinados tales como un examen, el aprendizaje de las matemáticas o el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (ansiedad idiomática) (Horwitz, 1986; Horwitz et al., 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1991; MacIntyre & Gardner, 1989). Oh (1992) define la ansiedad idiomática como una ansiedad específica situacional caracterizada por pensamientos egoístas, sentimientos de incomodidad, miedo al fracaso y reacciones emocionales. Arnold (2000) señala que aún queda mucho por determinar sobre sus causas, pero que es obvio que:

“(…) Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante

de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la metodología utilizada puede provocar incluso mayor ansiedad (...). Con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales, como por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se trate de un ambiente emocionalmente seguro. Esto resulta más claro si a la vez los intereses que conlleva son muy fuertes como ocurre en situaciones académicas en que la evaluación del alumno pueda tener consecuencias importantes” (pp. 26-27).

MacIntyre y Gardner (1989) plantean, en este sentido, que la ansiedad puede “bloquear” a los aprendices de lenguas extranjeras en función de las experiencias previas en el aprendizaje de LE.

Como la ansiedad en el aprendizaje de idiomas hace referencia a la evaluación del desempeño dentro de un contexto social y académico, Horwitz et al. (1986) indican la presencia de tres tipos específicos de ansiedad referida al contexto o situación formal del aula de idiomas: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. La aprensión comunicativa, también llamada ansiedad comunicativa, tiene un papel fundamental cuando se habla del aprendizaje de LE debido a su énfasis en las relaciones interpersonales. Este aspecto ya había sido investigado por McCroskey (1977), quien define la ansiedad comunicativa como un tipo de miedo extremadamente anormal asociado a una futura interacción que inhibe la competencia comunicativa del alumno, es decir, que se da cuando la persona piensa que va a interactuar con otras. Las manifestaciones que experimenta la persona que sufre aprensión comunicativa son dificultades para hablar en parejas o en grupo (miedo escénico) e incluso problemas en la recepción de un mensaje oral. La aprensión comunicativa posee un papel importante en el aprendizaje de una LE, ya que el alumnado que sufre tal aprensión no puede realizar de modo satisfactorio las tareas comunicativas.

2.2.2. *Ansiedad facilitadora o debilitadora*

Diversos autores han distinguido otros dos tipos de ansiedad denominadas ansiedad facilitadora y debilitadora (Alpert & Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). Algunos autores las denominan ansiedad positiva o negativa (Rojas, 2004; Rubio, 2004), respectivamente. Según Rojas (2004), se llama ansiedad positiva al “estado de ánimo presidido por el interés, la curiosidad, el afán de conocer y ahondar en tantas cosas atractivas y sugerentes como tiene la vida” (p. 65). En general, se considera que la ansiedad posibilitadora incide positivamente en el aprendizaje y el rendimiento, mientras que la ansiedad debilitadora obstaculiza o impide el aprendizaje, repercutiendo negativamente en el desempeño.

Una de las investigaciones más relevantes en este sentido fue la llevada a cabo por Yerkes y Dodson (1908). Estos psicólogos realizaron un experimento con el que investigaron la relación entre la activación y la capacidad de aprendizaje en ratones blancos. Los ratones tenían que elegir en sucesivas pruebas entre dos cajas, una blanca y una negra, con dos entradas cada una, con el objetivo de aprender los recorridos. Los resultados obtenidos indicaron que los ratones aprendían más rápida y eficazmente cuando la activación de los mismos era moderada: niveles elevados y bajos tenían un efecto pernicioso sobre el aprendizaje de los ratones.

La ley de Yerkes-Dodson propone una relación entre activación y rendimiento. Esta representación ha sido representada gráficamente como una U invertida. Una activación media o moderada se asocia con un alto rendimiento; sin embargo, niveles extremadamente elevados o bajos afectan negativamente al desempeño. Por consiguiente, un

cierto nivel de ansiedad o activación sería necesaria para un rendimiento eficaz en cualquier tarea, incluidas las asociadas al aprendizaje de idiomas (Scovel, 1978; Yerkes & Dodson, 1908).

Kleinmann (1977) es quien introduce los conceptos de ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora en el campo del aprendizaje de idiomas. Este autor expresa la necesidad de desarrollar estudios y medidas que correlacionen estos dos tipos de ansiedad en el aprendizaje de LE.

2.3 Estudios sobre ansiedad en LE

La influencia de la ansiedad en el contexto académico de las lenguas extranjeras ha sido objeto de innumerables investigaciones desde diferentes perspectivas (Horwitz, 2010). En general, se asume que mayor ansiedad acarrea menor rendimiento; sin embargo, pocos estudios de corte experimental han sido realizados que corroboren esta tesis. La mayoría de los estudios realizados son de tipo correlacional y no permiten establecer relaciones causa-efecto entre ansiedad y rendimiento.

2.3.1. *Ansiedad y rendimiento medido como calificación final*

El uso de las calificaciones finales en las asignaturas de idiomas como medida del desempeño en lenguas extranjeras es una variable frecuentemente utilizada por los investigadores de la ansiedad idiomática. Entre los estudios realizados cabe destacar las investigaciones de Philips (1992), Aida (1994), Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner, y Patton. (1994), Rodríguez (1995), Saito y Samimy (1996), Matsuda y Gobel (2004) y Marcos-Llinàs y Garau (2009).

Phillips (1992), en su estudio sobre ansiedad y resultados, observó que los estudiantes más ansiosos obtenían peores calificaciones que sus compañeros menos ansiosos. Por su parte, Aida (1994) replicó el estudio de la escala FCLAS de Horwitz et al. (1986) con estudiantes de japonés como LE. Mediante análisis factoriales, descubrieron una estructura de la ansiedad basada en cuatro dimensiones: ansiedad al hablar y miedo a ser corregido, miedo al error, seguridad al hablar la lengua y actitudes negativas frente al aula. Esta autora utilizó las calificaciones finales de curso como medida de rendimiento en LE, observándose relaciones negativas y significativas entre la ansiedad y la nota final.

Ganschow et al. (1994) exploraron las relaciones entre rendimiento y ansiedad en estudiantes clasificados en tres grupos de ansiedad (baja, media, alta). Los estudiantes del grupo con elevada ansiedad mostraron peores calificaciones que el resto de los participantes. En la misma línea, Rodríguez (1995), con una muestra de 95 estudiantes de inglés como lengua extranjera, analizó las relaciones entre ansiedad, medida a través de la escala FLCAS, y el rendimiento en la lengua evaluado a partir de las calificaciones finales obtenidas. En los siete grupos analizados se encontraron igualmente correlaciones negativas y significativas entre ansiedad y rendimiento.

Saito y Samimy (1996), con una muestra de 257 estudiantes de japonés como LE, examinaron el rendimiento, mediante la calificación final en la asignatura, en el aprendizaje en función de la ansiedad y del nivel (inicial, intermedio, avanzado). Los resultados obtenidos, utilizando modelos de regresión, mostraron que el efecto de la ansiedad dependía del nivel: mientras que en el nivel inicial la ansiedad no tenía influencia sobre la calificación, se mostró como el mejor predictor de la nota en el caso de los niveles intermedio y avanzado.

Matsuda y Gobel (2004), con una muestra de 252 estudiantes de japonés de inglés como LE, analizaron las relaciones de ansiedad, sexo, conocimiento de la cultura y rendimiento en clase, evaluada a través de la calificación final obtenida. Aquellos alumnos con conocimientos de la cultura y que anteriormente habían visitado el país de la LE mostraron menores índices de ansiedad en comparación con quienes apenas habían tenido contacto con la cultura y el país. Muñoz (2010) señala las diferencias culturales que se encuentran en el alumnado oriental y el occidental: la tradición educativa y el perfil del alumnado desempeña un rol importante en la investigación de la ansiedad. Finalmente, Marcos-Llinàs & Garau (2009), en su estudio con 134 estudiantes norteamericanos de español como LE, analizaron las relaciones entre la ansiedad, la actitud hacia el español, la motivación y el rendimiento evaluado a través de la calificación final en español. Los resultados obtenidos también mostraron que mayores puntuaciones en ansiedad se asociaron a menores niveles de rendimiento en los alumnos.

2.3.2. *Ansiedad y sexo*

Las relaciones entre ansiedad y sexo en la mayoría de las investigaciones analizadas han resultado contradictorios. Machida (2001), en estudiantes universitarios de japonés como LE, observó que eran las mujeres las que mayores niveles de ansiedad expresaban, mientras que Donovan y MacIntyre (2005), analizando los efectos de la ansiedad en función del sexo, no detectaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los dos grupos investigados. Aida (1994) tampoco observó diferencias en función del sexo en su muestra de 96 estudiantes de japonés como LE.

Arnaiz y Guillén (2012), en un estudio con 216 estudiantes universitarios españoles de inglés como LE, observaron diferencias entre ambos sexos, con mayores puntuaciones en 18 de los 33 ítems de la escala FLCAS de Horwitz et al. (1986) por parte de las mujeres, concretamente en lo que respecta a la aprensión comunicativa y la ansiedad ante la evaluación. Los resultados totales indicaron igualmente que las mujeres manifestaron un nivel de ansiedad mucho más elevado que los hombres.

La mayor ansiedad presente en las mujeres ha sido explicada desde dos perspectivas diferentes, basadas ambas en el proceso de socialización (Benson, Bandalos, & Hutchinson, 1994). La primera de ellas plantea que las mujeres tienden a infravalorar su actuación, tienen sentimientos más negativos y se sienten menos cómodas que los hombres. Desde la segunda perspectiva, las diferencias entre hombres y mujeres no existen, si bien las mujeres estarían más dispuestas a aceptar la ansiedad generada en el aprendizaje de LE. Ello puede deberse a que a las mujeres se les anima a manifestarse emocionalmente, un rasgo típicamente femenino en la sociedad occidental (Benson et al., 1994). Según este supuesto, las diferencias de ansiedad podrían estar reflejando diferencias en la voluntad para admitir la ansiedad y no diferencias reales.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Descripción de la muestra

La muestra final quedó compuesta por doscientos cuarenta y nueve estudiantes portugueses matriculados en asignaturas de español. El 80.3% de los participantes fueron mujeres, con una edad media del total de la muestra de 27 años. El estar matriculado en alguna de las asignaturas de lengua y cultura españolas fue el requisito para participar en la investigación.

3.2. Instrumentos

Las variables de esta investigación se evaluaron mediante los siguientes instrumentos:

- *Ansiedad*. Para medir esta variable se ha utilizado la adaptación al portugués de la Escala de ansiedad para el aprendizaje de una lengua extranjera (español) (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*) (Horwitz et al., 1986). La escala se compone de treinta y tres ítems con enunciados tanto positivos como negativos. Los participantes expresan su grado de acuerdo con el ítem a través de una escala tipo Likert de 1: Totalmente en desacuerdo (Totalmente em desacordo) a 5: Totalmente de acuerdo (Totalmente de acordo). A mayor puntuación en la escala, mayor nivel de ansiedad asociada al aprendizaje del español como lengua extranjera. Los ítems hacen referencia a aspectos relativos a la ansiedad asociada al hablar, por falta de comprensión, por sentirse menos competente que los demás, por tener miedo a ser corregido y específica frente al aprendizaje del español.
- *Cuestionario de elaboración propia de variables sociodemográficas*. Este cuestionario fue elaborado expresamente para el estudio y en él se recogen, mediante preguntas directas:

Datos personales como la edad, el sexo, la nacionalidad y si algún familiar es español y si este habla la lengua y/o si estudia español.

Datos de carácter académico como licenciatura, el año de la licenciatura, el tiempo de estudio del español en la universidad, la experiencia previa de aprendizaje del español, la última nota del español, el número de horas semanales dedicadas al estudio de la lengua y la asistencia a las clases de español.

3.3. Procedimiento

Con la elaboración de dos traductores especialistas en inglés y portugués, en primer lugar, se procedió a la traducción de la escala de motivación original a la lengua portuguesa. Después, dicha traducción se sometió a un proceso de retraducción para comprobar que los ítems traducidos guardaran el sentido original. Todos los ítems fueron revisados por un grupo de discusión formado por expertos en este ámbito. Posteriormente, se pidió autorización al rector para poder administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes matriculados en asignaturas de lengua española en los estudios de primer ciclo y segundo ciclo de la universidad.

Antes de la administración de la batería, se puso a prueba el cuestionario con un grupo reducido de treinta alumnos que estuvieron matriculados en la asignatura optativa Lengua y Cultura Españolas durante el año lectivo anterior, para valorar aspectos importantes como el tiempo necesario para rellenarlo, la comprensión de los ítems, etc. A continuación, se contactó con todos los docentes de español que imparten español en los tres campus universitarios para presentarles el estudio, pedir su colaboración en el mismo y concretar una fecha y hora para la administración de la batería de instrumentos y su recogida.

La investigadora se desplazó a las diferentes facultades en la hora y día acordados y entregó en mano a cada uno de los participantes una copia de la batería de cuestionarios. Se les informó de la finalidad del estudio y se garantizó que la información obtenida sería utilizada exclusivamente para los fines de la encuesta. Los cuestionarios

fueron cumplimentados dentro del aula en la que se impartía la asignatura de español. Una vez cumplimentados fueron introducidos dentro de sobres, precintados sin ninguna identificación.

En relación con el tratamiento estadístico de los datos, se utilizó el programa S.P.S.S. 19 para Windows, realizando pruebas *t* para muestras independientes entre las diferentes variables estudiadas. Para el cálculo del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente de Cohen (1988).

4. RESULTADOS

La tabla I presenta los estadísticos descriptivos de la escala global de ansiedad, así como varias de sus dimensiones. La puntuación total media de la escala fue de 2.73, con una desviación típica de 0.68. Respecto a las dimensiones, el miedo a ser corregido obtuvo la mayor puntuación media ($M = 2.93$, $DT = 0.87$), seguida de la ansiedad asociada al hablar ($M = 2.67$, $DT = 0.97$), la ansiedad por sentir menor competencia que los demás ($M = 2.62$, $DT = 0.97$), y la ansiedad relacionada a la falta de comprensión ($M = 2.60$, $DT = 1.06$). La ansiedad específica al aprendizaje del español registró el menor nivel de todas ($M = 2.53$, $DT = 0.95$).

<i>Dimensiones de la ansiedad</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Al hablar (9, 18, 27)	249	1	5	2.67	0.14
Falta de comprensión (4, 29)	249	1	5	2.60	0.16
Menor competencia (7, 13, 23, 25, 31)	249	1	5	2.62	0.34
Miedo a ser corregido (2, 19)	249	1	5	2.93	-0.16
Específica al español (26, 30)	249	1	5	2.53	0.31
Total	249	1.42	4.67	2.73	0.13

Tabla I: Descriptivos de la escala de ansiedad [Gráfico de la autora]

La puntuación mínima en las cinco dimensiones fue de 1 y la máxima de 5. A partir de la puntuación media y ± 1 desviación típica, se han agrupado a los sujetos de la muestra en cuatro categorías en función de la ansiedad global experimentada. 45 sujetos (18.1%) expresaron una ansiedad baja, 80 sujetos (32.1%) una ansiedad baja media y 85% sujetos (34.1%) una ansiedad media-alta. Finalmente, 39 sujetos (15.7%) indicaron experimentar niveles elevados de ansiedad referida al aprendizaje del español como LE.

La Tabla II refleja los estadísticos descriptivos de la ansiedad en función del sexo, así como los grupos en los que se dieron diferencias estadísticamente significativas. Con el fin de facilitar la lectura de la tabla, los tipos de ansiedad están enumerados del siguiente modo: 1) ansiedad total, 2) ansiedad al hablar, 3) ansiedad por falta de comprensión, 4) ansiedad por sentir menor competencia que los demás, 5) ansiedad por miedo a ser corregido, y 6) ansiedad específica relativa al aprendizaje de español.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Sexo						
Hombres	2.53	2.33	2.43	2.29	2.98	2.40
Mujeres	2.78*	2.75**	2.64	2.70**	2.92	2.56

Tabla II: Estadísticos descriptivos de la ansiedad en función del sexo

Se llevaron a cabo pruebas *t* para muestras independientes para comparar las puntuaciones medias en la importancia dada a la ansiedad entre hombres y mujeres.

Se obtuvieron diferencias significativamente significativas ($t(247) = 2.77, p < .05$) en las puntuaciones de mujeres ($M = 2.78, DT = 0.68$) y hombres ($M = 2.53, DT = 0.64$) en la ansiedad total. También se observaron diferencias estadísticamente significativas ($t(247) = 2.28, p < .01$) en las puntuaciones de mujeres ($M = 2.75, DT = 0.98$) y hombres ($M = 2.32, DT = 0.84$) en la ansiedad asociada al hablar. Finalmente, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($t(247) = 2.69, p < .01$) en las puntuaciones de mujeres ($M = 2.87, DT = 0.67$) y hombres ($M = 2.20, DT = 0.76$) en la ansiedad relativa a sentirse menos competente que el resto de los compañeros. Los aspectos relativos a la ansiedad por falta de comprensión y la ansiedad específica del aprendizaje del español expresaron mayores niveles en mujeres ($M = 2.64$ y $M = 2.56$) que en hombres ($M = 2.43$ y $M = 2.40$, respectivamente), pero estas diferencias fueron estadísticamente significativas. Los hombres ($M = 2.98$) se mostraron más ansiosos que las mujeres ($M = 2.92$) solo en la ansiedad asociada a ser corregidos, siendo esta diferencia no significativa.

En la Tabla III se pueden observar los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos entre las dimensiones de la ansiedad (al hablar, por falta de comprensión, por sentir menor competencia que los demás, por miedo a ser corregido, específica relativa al aprendizaje del español y global) y el rendimiento, evaluado a partir de la nota, la asistencia y el número de horas de estudio.

En relación a la nota, esta variable obtuvo correlaciones negativas y estadísticamente negativas ($p < .01$) con la puntuación global de ansiedad ($r = -.42$) y con sus diferentes aspectos: al hablar ($r = -.37$), por falta de comprensión ($r = -.31$), por percibir una menor competencia que los otros ($r = -.44$), asociada al miedo a ser corregido ($r = -.19$) y específica del aprendizaje de español ($r = -.29$). La ansiedad generada por la percepción de ser menos competente que los demás en el aprendizaje del español registró el mayor coeficiente de Pearson, mientras que el valor más bajo correspondió a la ansiedad relativa al miedo a ser corregido.

<i>Ansiedad</i>	Nota	Asistencia	Horas estudio
Global	-.42**	-.15*	.02
Al hablar	-.37**	-.12	.00
Falta comprensión	-.31**	-.11	.11
Menor competencia	-.44**	-.18**	-.01
Miedo a ser corregido	-.19**	.02	.00
Específica español	-.29**	-.16*	.01

** $p < .01$ * $p < .05$

Tabla III: Correlaciones entre la ansiedad y el rendimiento

Solo la ansiedad global ($r = -.15, p < .05$), la ansiedad derivada de la percepción de ser menos competente ($r = -.18, p < .01$) y la ansiedad específica al español ($r = -.16, p < .05$) correlacionaron de manera significativa con la asistencia a clase, siendo dichas correlaciones linealmente inversas. Los demás aspectos registraron coeficientes negativos o casi nulos, sin llegar a ser significativos: ansiedad al hablar ($r = -.12, ns$), ansiedad por falta de comprensión ($r = -.11, ns$) y ansiedad asociada al miedo a ser corregido ($r = -.02, ns$).

En cuanto a las horas de estudio dedicadas al aprendizaje de español, los coeficientes obtenidos para la variable ansiedad fueron no significativos. Las dimensiones de ansiedad global ($r = .02$), al hablar ($r = .00$), por falta de comprensión ($r = .11$), por percibir menor competencia que los demás ($r = -.01$), por miedo a ser corregido ($r = .00$) y específica del aprendizaje de español ($r = .01$) registraron relaciones nulas o casi nulas con la variable rendimiento medida a través del número de horas de estudio.

5. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

La puntuación media de ansiedad (2.73), que se puede observar en la Tabla I, expresa que los participantes de este estudio presentan unos niveles aceptables referidos al aprendizaje del español como lengua extranjera, Tan solo el 15.7% de la muestra registró niveles elevados de ansiedad situacional. Tal y como expresa la relación U invertida entre la ansiedad y el rendimiento (Yerkes & Dodson, 1908), moderados niveles de ansiedad (ansiedad facilitadora) influyen positivamente en el rendimiento. Por el contrario, elevados niveles de ansiedad o la ausencia total de la misma (ausencia de activación) tendrían efectos perniciosos en el proceso de aprendizaje (Scovel, 1978). Podría expresarse que la mayoría de los participantes de este estudio, en general, se situarían en estos niveles recomendables de ansiedad / activación a tenor de la puntuación obtenida en este estudio.

Relativamente a los descriptivos de la ansiedad en función del sexo, las mujeres expresaron mayores niveles de ansiedad en todas las dimensiones excepto en la ansiedad por miedo a ser corregido. Estas diferencias fueron significativas en la ansiedad al hablar, la ansiedad por sentir menos competencia que los demás compañeros y la ansiedad global. La mayoría de las alumnas parecen mostrarse más ansiosas, sobre todo cuando tienen que comunicarse oralmente o cuando se sienten menos competentes que los demás compañeros. Otros estudios empíricos obtienen resultados semejantes (Arnaiz & Guillén, 2012; Horwitz et al., 1986; López-Rúa, 2006; Oxford, 2000). Según estos autores, estas diferencias se deben a que las mujeres tienen una mayor predisposición genética a ser ansiosas y también a factores de educación y personalidad. Las mujeres se manifiestan emocionalmente, son más sociables, expresivas y más dadas a informar sobre su grado de ansiedad, mientras que los hombres no suelen admitir este sentimiento. Esta mayor ansiedad presente en las mujeres puede apoyarse en el proceso de socialización (Benson et al., 1994). Las mujeres suelen subestimar su actuación, son más negativas y se sienten más incómodas que los hombres en contextos de evaluación, de ahí que se sientan menos competentes que los demás.

Campbell y Ortiz (1991), en una investigación con estudiantes de secundaria llegan a la conclusión de que los niveles de ansiedad manifestados según sean varones o mujeres dependen del nivel de estudios. En un nivel inicial no existe prácticamente índices de ansiedad, pero a partir de un determinado número de horas de aprendizaje las mujeres expresan sentir más ansiedad que los hombres. Serían necesarios más estudios que analizaran la presencia o ausencia de diferencias de muestras equilibradas en relación al sexo de los participantes.

Respecto a las relaciones entre la ansiedad y el rendimiento, la ansiedad se relacionó con las notas de la manera esperada, es decir, obtuvo correlaciones negativas y significativas con la ansiedad global y todas sus dimensiones. En este sentido, elevados niveles de ansiedad se asocian a un bajo rendimiento académico, es decir, cuanto más ansiedad, menor es la nota obtenida en español, ya que el alumno no es capaz de actuar de un modo normal. El miedo a la corrección interfiere en las capacidades cognitivas del individuo, afectando así a su rendimiento. Tener que comunicar oralmente también lo bloquea. Por otro lado, el temor a ser corregido o la evaluación negativa de los demás compañeros por una mala ejecución del idioma en el contexto de clase puede propiciar que estos alumnos dejen de asistir a clase de manera regular, iniciándose un círculo vicioso de poco aprendizaje asociado a un contexto de ansiedad.

No se puede obviar que el aprendizaje de una lengua extranjera puede generar más niveles de ansiedad que el estudio de otras materias debido a su carácter social. El apren-

diente no solo tiene que adquirir unos conocimientos lingüísticos y culturales, sino que además tiene que expresarse en ese idioma y cree que va a ser socialmente evaluado por los compañeros y el docente en el contexto de aula. Además, son numerosos los factores que pueden intervenir en una situación ansiógena: un bajo nivel de conocimiento y uso de la lengua, miedo a cometer errores, miedo a la evaluación negativa por parte de los demás, falta de confianza cuando habla en clase, aprensión comunicativa, actuación incorrecta del docente, metodología, etc. (Horwitz et al., 1986; Rubio, 2004).

En relación con el estudio del español en estudiantes portugueses, los resultados del estudio empírico indican que los mayores niveles de ansiedad se generan en torno a la preocupación por suspender, el hablar el idioma en público y el temor a ser corregido delante de otros. Probablemente esta situación se deba al tratamiento del error en las clases de español. El cometer demasiados errores coloca al alumnado de ELE en una situación estresante y que le genera niveles elevados de ansiedad que dificultan el correcto aprendizaje. Sería adecuado el uso de otras metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación para no crear situaciones de penalización del error en las clases de ELE.

Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes portugueses universitarios no parecen estar “muy preocupados” por otros aspectos del aprendizaje del español, reflejado en los niveles de ansiedad asociados a la asistencia a clase o al estudio para algún examen. Las creencias de que el español es, para un portugués, un idioma fácil de aprender y la “teórica” facilidad del alumno portugués para aprender cualquier idioma podrían justificar esta aparente tranquilidad. El trabajo de estas creencias y estereotipos se torna fundamental en el aula de ELE con el fin de motivar adecuadamente a este tipo de alumnado para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168
- Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-214
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- Benson, J. Bandalos, D., & Hutchinson, S. (1994). Modeling test anxiety among men and women. *Anxiety, stress, and coping*, 7(2), 131-148
- Byrne, A., & Eysenck, M. W. (1995). Trait anxiety, anxious mood, and threat detection. *Cognition and Emotion*, 9(6), 549-562.
- Campbell, C., & Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign anxiety workshops. En E. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and Research to Classroom Implications* (pp. 153-168). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). New York: Academic Press
- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with Anxiety: some practical activities for language learners and teachers trainers. En E. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sexe differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(01), 1–11.
- González-Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología. Su carácter complejo y multidimensional. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 9-22.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(02), 154–167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. En E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93-107.
- López-Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 6, 8-15.
- Machida, S. (2001). Test anxiety in Japanese language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Marcos-Llinàs, M. & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36. doi:10.1016/j.system.2003.08.002
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human communication research*, 4(1), 78-96
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar
- Muñoz, M. (2010). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. *Suplementos SinoELE*, 2.
- Oh, J. (1992). The effects of L2 reading assessment methods on anxiety level. *TESOL Quarterly*, 26(1), 172-176
- Oxford, R. L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: Nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas* (pp. 156-178). Madrid: Cambridge University Press.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Rodríguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1(1), 23-32.
- Rojas, E. (2004). *La ansiedad*. Madrid: Sage.
- Rubio, F. D. R. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-148.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 23-41). New York: Academic Press.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw Hill.

La selección del vocabulario en ELE: estado de la cuestión y nuevas metodologías

Xandra Santos Palmou

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, IPP-CICE

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas llevamos a cabo una revisión de la situación sobre la selección del vocabulario para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Nos centramos, en primer lugar, en revisar cómo se ha llevado a cabo este trabajo y las propuestas que han surgido más recientemente para mejorar la selección léxica. Analizamos los diversos criterios y métodos que existen para elegir el número de palabras y los diferentes tipos de vocabulario más adecuados para cada nivel. Entre todos ellos, resaltamos un método poco difundido todavía pero que propone unos resultados más completos y mejorados; se trata del método que propone iniciar la enseñanza de una LE con el denominado ‘vocabulario fundamental’, cuya investigación tenemos en proceso.

En líneas generales, se intenta delimitar *qué* tipo de unidades léxicas conviene incluir en la planificación léxica de un curso o en la creación de materiales didácticos y *cuánto* vocabulario es recomendable seleccionar, teniendo en cuenta también los diferentes niveles de lengua del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Nos centramos solamente en el tipo de unidades que se escogen en cada nivel de aprendizaje y las recomendaciones para su graduación, no en las técnicas y actividades para su aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DEL VOCABULARIO

Aspectos de su complejidad: abierto, ilimitado, variable y dinámico

La primera característica, su alta complejidad, deriva de su carácter abierto, variable e ilimitado, es decir, al hablar del vocabulario de una lengua estamos tratando con un número de unidades casi infinito y en las que se manifiesta la variación (diatópica, diastrática y diafásica) de forma evidente, además de estar sujetas a un gran dinamismo a lo largo del tiempo (diacronía).

Este grado de dificultad disminuye, por supuesto, al hablar de vocabulario, pues no queremos abarcar todo el léxico de una lengua sino su actualización en el discurso, lo cual recibe el nombre de ‘vocablos’. El vocabulario, tanto el vocabulario activo como el pasivo, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico.

La necesidad de selección léxica

Las cantidades que se barajan sobre el conocimiento del léxico que tienen los hablantes serían muy difíciles de alcanzar en la enseñanza de una LE, por lo que debemos establecer

métodos de selección que nos ayuden a resolver la cuestión. Así, partimos del conocimiento de que el número de palabras que utiliza en la práctica un hablante nativo es mucho menor y también el léxico medio de una comunidad. Esas cifras son hacia las que debe apuntar el vocabulario de un estudiante de L2. De ningún modo puede pretenderse que una persona que aprende una segunda lengua, cuando la domine, conozca las cerca de cien mil voces que hay en los diccionarios generales, pues ni siquiera los hablantes nativos nos aproximamos a esa cantidad, ni tampoco puede estar entre los objetivos de la enseñanza en su fase inicial que se alcancen las aproximadamente 20.000 o 30.000 palabras que constituyen la competencia de un hablante culto.

La importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua

Desde los años 90 comienzan a surgir propuestas que dan primacía a la enseñanza del vocabulario en lugar de a la gramática, luego de una etapa en la que el auge del Enfoque comunicativo a principios de los 80 lo había colocado en un segundo plano. Algunas obras teóricas ‘de cabecera’ que resaltan en este giro son las publicadas por M. Lewis (1993, *The Lexical Approach* y 1997, *Implementing the Lexical Approach*). Esta nueva perspectiva ha tenido consecuencias claras en la organización de nuestros cursos, pues proponen tomar como hilo conductor el vocabulario, a través del que se insertan las normas gramaticales. Y si bien es cierto que el Enfoque léxico apuesta igualmente por el aprendizaje incidental del léxico en un gran porcentaje (a través de lectura o audición de textos reales), nos ha aportado otras nuevas visiones, como resaltar los segmentos léxicos o *chunks*, la importancia de la organización sintagmática u horizontal, la relevancia de las colocaciones ya desde niveles iniciales, apostar por una enseñanza cualitativa del vocabulario, tener en cuenta también la enseñanza explícita y las estrategias que nuestro alumnado puede usar para desarrollar su competencia léxica, etc. Es en esta década cuando se empezó a hablar también de dos principios básicos para explicar el vocabulario y su organización, el de selección libre y el de idiomatismo (Sinclair 1991). El ‘principio de idiomatismo’ (*idiom principle*) defiende que un hablante dispone de un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. Gracias a esto sabemos que el lenguaje consiste sobre todo en segmento léxicos prefabricados formados por varias palabras que el hablante va ensamblando cuando habla o escribe, por lo que aprender vocabulario es como construir una gran pared en la que se van uniendo y ensamblando pequeños ladrillos, las palabras. Pensemos en el conocido juego de Lego y en sus bloques de colores, y nos ayudará a entender visualmente estas afirmaciones.

¿Y por qué la importancia del vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua? La primera respuesta viene al comparar este proceso con la adquisición natural de una lengua, donde las palabras constituyen el primer paso, sobre todo los sustantivos, y actúan como potenciador del resto del aprendizaje lingüístico. Un segundo argumento, centrado en observar los errores propios de la interlengua de ELE y evaluar su gravedad. En la interlengua, son los errores que tienen que ver con el vocabulario los que no permiten la comunicación en la mayoría de los casos, no los gramaticales. Además, parece que la diferencia entre un nivel intermedio y uno avanzado se detecta antes por la falta de unidades léxicas disponibles en el lexicón mental que por el control gramatical que se demuestre, de ahí que sean aquellas y no este el que haga progresar a los discentes en un nivel superior (Lewis, 2000: 8)¹. Porque una vez que nos familiarizamos con las es-

¹ Han llamado la atención sobre la importancia del léxico Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis, 1993, 1997, 2000; Coady, 1997; Nation, 1990, 2001. En España, por ejemplo, José Ramón Gómez Molina (1997, 2000, 2004a, 2004b), Soledad Martín Martín (1999, 2007) López Pérez (2013).

estructuras básicas de un idioma, los problemas que se nos presentan en contextos reales no suelen surgir de un bajo conocimiento gramatical sino de nuestro limitado vocabulario.

El MCER lo refrenda e insiste en ello en varias ocasiones (Instituto Cervantes 2002), aunque no con la contundencia y de la forma que algunos autores reclaman (Bartol 2010). Más controvertida ha sido la defensa de la enseñanza explícita y planificada del vocabulario, por una parte porque durante algún tiempo se ha asociado a las antiguas listas de vocabulario como método didáctico y, por otra, porque el Enfoque comunicativo lo desechaba en favor de los *realia*, textos auténticos que aporten el vocabulario más adecuado a cada tema o función comunicativa trasladada al aula (Ávila Martín 2010: 172). No obstante, no parece lógico que si el vocabulario supone un elemento central y esencial en la docencia de una LE tengamos que dejarla en manos del azar o en la confianza de que este aparezca en los textos que dé tiempo a trabajar. Para esto último, pensemos simplemente en la cantidad de textos de diferentes ámbitos que es necesario seleccionar para elaborar corpus léxicos basados en la frecuencia (un vocabulario básico, por ejemplo) para que estos resulten realmente representativos y avalados por criterios científicos. Desde luego no hay curso de ELE que tenga horas suficientes para cubrir tal cantidad de textos, ni tan siquiera una pequeña muestra que pueda resultar representativa. Hoy en día, sin embargo, son más los que defienden que la importancia del vocabulario tiene que verse reflejada en la docencia explícita y organizada del vocabulario, articulado en campos nocionales, aplicados en contextos reales y trabajando también las unidades léxicas complejas en función de los niveles. Y lo mejor de todo ello es que esto no supone contradecir los argumentos que desde el Enfoque comunicativo han defendido el trabajo de textos reales para trabajar la competencia léxica, sino más bien, un modo complementario de desarrollarla. De hecho el Enfoque léxico incide en la importancia del aprendizaje incidental de vocabulario mediante el input que supone la lectura y audición de textos auténticos. Un gran porcentaje del vocabulario es aprendido de esta forma, y en mayor medida que mediante la enseñanza explícita. Por otra parte, si la comprensión receptiva de modo efectivo de textos orales y escritos cifra en aproximadamente un 95% o un 97% el número de palabras que el discente debe conocer de un texto para poder llevar a cabo un trabajo de inferencia de las palabras que no conoce, parece lógico que en un primer momento debemos presentar los ítems léxicos de otros modos, por lo menos en los niveles iniciales, pues sino, el alumnado no será capaz de aprehender aquellos que desconoce (Cartaya Febres 2011). Así pues, según algunas investigaciones, existe un ‘umbral léxico’ a partir del cual se produce la comprensión ‘efectiva’, cuyos niveles establecen entre el 95% y el 97% de cobertura textual.

Nos queda por resolver qué vocabulario hay que enseñar y dónde acudir para conseguir los vocablos más apropiados para alcanzar estos porcentajes sin recurrir al aprendizaje de un número demasiado elevado de palabras. Por ello parece bastante evidente que debemos llevar a cabo una selección léxica. Esta necesidad ya la apunta el MCER, pues quienes se encargan de elaborar materiales didácticos y de evaluación, deben aplicarla. No obstante, debemos definir cómo, con qué criterios y de qué manera si no sentirnos como un pescador aficionado en medio del océano.

Sobre cómo se debe hacer esta selección léxica el MCER ofrece algunas formas (Instituto Cervantes 2002: 149):

- a) Elegir palabras y frases clave: — en áreas temáticas necesarias para la consecución de las tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos — que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando.

- b) Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas.
- c) Elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen.
- d) No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas. (Insituto Cervantes 2002: 149)

Ahora bien, más que propiamente criterios para quien enfrente esta tarea, estas resultan pistas a seguir. Unido a esto, está el hecho de que el último punto resulta controvertido para gran parte de la comunidad científica que revisa el tema más recientemente que, como ya hemos visto, apuesta por una planificación, aunque esta sea tan flexible que permita que el vocabulario se desarrolle *a posteriori* en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas. No parece, por lo tanto, contradictorio, sino más bien, complementario. Más útil resulta al respecto el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes 1997) ya que, aunque no ofrece un recuento exhaustivo de unidades léxicas que es preciso conocer, sí establece en sus nociones específicas algunos ejemplos prototípicos que orientan lo que corresponde a cada nivel. Por otra parte, la delimitación de estas nociones, junto con las generales, ya es de gran ayuda a la hora de guiar las tentativas de métodos de selección del vocabulario en la medida en que debemos tomarlas como referencia para buscar de forma fiable y objetiva aquellas unidades léxicas más útiles, eficaces y representativas de la lengua meta en cada nivel. Y es relevante recordar esto porque los métodos objetivos de selección del vocabulario que se postulan como útiles para ser aplicados a la docencia de ELE casi no han tenido en cuenta hasta ahora esta clasificación.

Críticas a la selección léxica en los materiales de ELE

En otro orden de cosas, y a la vista de las críticas que han recibido los materiales de ELE cuando se han estudiado sus contenidos léxicos, parece evidente que son necesario otros métodos y criterios. De la selección léxica que realizan los diferentes materiales de ELE se han ocupado hasta ahora Benítez (1993, 1994a, 1994b, 1995, 2009), Sanz Álava (2000), García Marcos & Mateo García (2003), Izquierdo Gil (2005), Guerra Salas & Gómez Sánchez (2005), Mari-Liis (2013), Fernández Leyva (2015). De todos sus trabajos se deduce que la falta de criterios explícitos objetivos y métodos científicos deriva en una incoherencia en el número de unidades que se introducen en cada nivel educativo y en el tipo de unidades que se escogen. La aleatoriedad y la subjetividad, no resultan, pues satisfactorias en este campo.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN LÉXICA

Toda selección es el resultado de aplicar una serie de criterios. La mayor parte de la literatura que trata la selección léxica erige la utilidad como criterio fundamental, es decir, debe seleccionarse para cada etapa del aprendizaje el vocabulario que sea útil al alumnado. Algunos otros que también suelen encontrarse son la eficacia, la rentabilidad, la productividad o la facilidad en el aprendizaje. Sin embargo, todavía tenemos que resolver cómo medir la utilidad de una palabra o cuáles son las palabras más útiles de una lengua, pues también aquí ha habido varias interpretaciones. Podemos procurar criterios objetivos para seleccionar las palabras útiles, y aún así, la noción de utilidad todavía estaría por definir, ya que las palabras no son útiles de forma general e indeterminada, sino que tendrán mayor o menor utilidad dependiendo de su adecuación a nuestro objetivo:

“est utile ce qui sert à atteindre un but qu'on s'est fixé” (Bogaards 1994: 111).

En este sentido, seguir la frecuencia de las palabras ha sido tradicionalmente la más aclamada para escoger el vocabulario más importante. No obstante, al tratar la cuestión de cuáles son las palabras más útiles, Nation apostaba en su manual *Teaching and Learning Vocabulary* (1990), y tras señalar las deficiencias de los recuentos basados solo en la frecuencia, que hay que tener en cuenta otros parámetros como y el índice o rango de estabilidad (índice de dispersión para Juilland (1964) y lo que en otros autores es el índice de uso, con lo que medimos el uso y no únicamente la frecuencia. Así, este autor apostó por seguir en el aprendizaje de una lengua el siguiente orden: 1. Vocabulario frecuente (teniendo en cuenta su dispersión), 2. Vocabulario académico, 3. Vocabulario técnico (especializado), 4. Vocabulario poco frecuente. Las cifras de palabras que se corresponden con cada uno de ellos tiene su origen en los cálculos lexicométricos llevados a cabo por Nation (1990), y se han manejado frecuentemente en los estudios sobre la enseñanza del vocabulario de la lengua inglesa. El origen fue la realización de un corpus de inglés académico escrito. El primer estadio, el vocabulario frecuente, consta de 2.000 vocablos de aparición general (independientemente de las variables diafásicas o diastráticas), y acumula un 87% de cobertura textual, es decir, este conjunto de voces formaría parte del vocabulario fundamental de la lengua. El siguiente bloque está formado por 800 vocablos que suponen un 8% y en él figuran unidades léxicas, que, aunque no constituyan un segmento nuclear en el acervo léxico de la lengua, sí gozan de una presencia significativa en un amplio espectro de obras académicas y de divulgación. Es, por lo tanto, un vocabulario marcado diafásicamente como característico del registro formal escrito. En cuanto al técnico o especializado, implica a un total de 2.000 vocablos, con una incidencia del 3% en el total del corpus. Aquí se encuentran las unidades léxicas marcadas diatécnicamente como testimonio de las nomenclaturas y terminologías propias de cada especialidad académica. El último nivel engloba a más de 120.000 vocablos, que apenas si alcanzan una presencia del 2% en el corpus de referencia. Es un vocabulario marcado diastráticamente que sólo estaría al alcance de la población con mayor formación cultural o académica. Como vemos para este autor la frecuencia viene acompañada de la cobertura, otro criterio a tener en cuenta cuando hablamos de selección léxica. A estos dos criterios, este autor suma las necesidades lingüísticas de nuestro grupo de discentes, la accesibilidad y familiaridad de las palabras, también su regularidad y facilidad de aprendizaje.

Danielle Bailly, autora de *Didactique de l'anglais. Objectifs et contenus de l'enseignement* (1997) parte de dos criterios básicos para llevar a cabo esta selección, que también son la utilidad y el grado de facilidad del aprendizaje. En cuanto al primero, para ella las palabras útiles son las que abarcan el vocabulario frecuente, el disponible, el instrumental y del aula.

Muy cerca de esta propuesta está la de otra autora, Izquierdo Gil (en su tesis de doctorado *La selección del léxico en la enseñanza del ELE. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*, 2004, publicada como volumen de ASELE en 2005). Para esta, los criterios básicos serían el léxico frecuente, el léxico disponible, el vocabulario instrumental y de aula y, en el caso de dos lenguas próximas como en el ámbito de las lenguas romances, priorizar también las cuestiones derivadas de un análisis contrastivo (diferencias, semejanzas, correspondencias, interferencias, cognados, parógrafos, homógrafos, etc.). Especifica la facilidad de aprendizaje en dos tipos de palabras: las palabras semejantes con la LM (los cognados; esta autora le concede mucha importancia al análisis contrastivo) y las palabras con alto nivel de familiaridad.

Por estas mismas fechas, Salazar García trata directamente estas cuestiones (“Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE”, 2004) analiza los que él cree que son los métodos y criterios fundamentales para la selección objetiva del vocabulario, la frecuencia léxica (léxico frecuente y léxico usual) y la disponibilidad léxica. Expone las que considera ventajas y desventajas de ambos criterios, y apuesta por sumar a ellos otro método subjetivo que dé sentido a nuestros objetivos docentes: los intereses de nuestro alumnado. Según esto, no podemos partir de un listado cerrado, concebido como único e invariable para todos los contextos de aprendizaje. Para este autor, será después de haber analizado los intereses del grupo cuando fijemos nuestros contenidos léxicos, y no antes, y es en este momento cuando aplicaremos los métodos objetivos para conseguirlo. Se parte, pues, de que los docentes los conozcan y usen. Dentro de los métodos objetivos, y a pesar de las limitaciones, el criterio de frecuencia para crear la secuencia de nuestro currículum es el que le parece más operativo, al igual que a Alvar Ezquerro (2005: 19-39).

Más recientemente, el profesor de la Universidad de Salamanca J. A. Bartol Hernández (“Disponibilidad léxica y selección del vocabulario”, 2010) expone las virtudes de la disponibilidad léxica para seleccionar el vocabulario de las aulas de ELE. Propone la disponibilidad léxica (DL) para corregir las deficiencias que la frecuencia pueda tener, ya que no todas las palabras frecuentes son las más útiles, sino que hay otras poco frecuentes pero muy útiles en determinados contextos. A estas son a las que llegan los estudios de léxico disponible. Esto ya nos lo había enseñado el profesor Humberto López Morales, al explicar que hay términos comunes y hasta usuales que no son frecuentes, y expone ejemplos del *Léxico básico del español de Puerto Rico*, que basado en la frecuencia, no contempla palabras tan conocidas y útiles como “cuchara”, “bicicleta” o “lápiz”. Ofrece también el ejemplo del corpus “El español hablado en Málaga”, donde no aparecen “cuchillo”, ni “tenedor”. Todas estas palabras las obtendremos en un listado de léxico disponible, y parece claro que también deben formar parte del vocabulario elemental o fundamental del español. Debido a esto se centra sobre todo en analizar lo que el léxico disponible ofrece a este proceso selectivo observando lo que los documentos oficiales nos indican, nombradamente el *Nivel Umbral*, el MCER y el PCIC, para compararlo con los datos que obtenemos mediante la disponibilidad. Coteja, pues, su validez, para ver si esta se ajusta o no a los primeros, mediante la comparación entre el vocabulario que ofrece el Consejo de Europa para el *Nivel Umbral* y unas encuestas piloto realizadas por él mismo. Según este autor, las comparaciones confirman la validez del Índice de Disponibilidad para escoger el vocabulario, pues la similitud entre las los Centros de Interés (CI) con que trabaja la DL y las que aparecen en el *Nivel Umbral* y las nociones específicas del PCIC así lo confirman. El problema aquí, es que todavía no hemos conseguido cubrir todas las nociones específicas del PCIC con los CI que se barajan hasta ahora, y si estos se amplían demasiado, las encuestas pueden dejar de ser viables. Hay ya una propuesta piloto en una reciente tesis doctoral para atajar este problema, que establece un número mayor de CI y los ajusta de mejor manera a nuestros intereses (Tomé Cornejo 2015).

Un trabajo centrado en establecer los “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”, tanto en el aula de ELE como en las otras disciplinas académicas, es el propuesto por López Pérez (2013: 160-165). Esta autora establece tres grupos diferenciados de criterios: 1. Criterios dependientes de la situación de enseñanza, 2. Criterios basados en la dificultad de las voces y 3. Criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua.

MÉTODOS DE SELECCIÓN LÉXICA

En el ámbito del español, la literatura que trata el tema de la selección léxica sigue la clasificación hecha por Benítez para explicar los diferentes métodos de selección del vocabulario. Él estableció tres formas de limitar las unidades llevadas al aula (Benítez 2009: 10-11): 1. la limitación subjetiva, 2. la limitación estrictamente objetiva y 3. la limitación objetiva corregida.

En el primero de ellos el docente o autor/a de materiales establece las unidades que introduce basándose en el azar, la intuición y su opinión, por lo que en muchas ocasiones se pueden observar palabras de dudosa utilidad y uso, así como poco adecuadas al nivel de lengua (Benítez 1993, 1994a, 1994b). De ahí que se lamente que este haya sido el método más usado en el ámbito hispano hasta ahora, en detrimento de los otros dos. Frente a este, el uso de métodos léxico-estadísticos de los que nos nutre la Lingüística Aplicada (los listados de frecuencia y de Disponibilidad léxica por ejemplo) nos garantizan escoger las palabras más usuales y reales, sobre todo para los primeros niveles. Estos permiten llevar a cabo el estudio ordenado del vocabulario en función de su frecuencia de aparición y su utilidad. El docente conoce las palabras que puede emplear en un mayor número de circunstancias diferentes. Para Benítez, este sería, pues, el vocabulario más útil para la enseñanza de ELE. La limitación objetiva corregida, por su parte, no se basa sólo en la frecuencia, sino que también tiene en cuenta la eficacia y productividad de las palabras. En este sentido Benítez explica lo que entiende por ellas, comentando que las primeras son las que tienen más posibilidad de utilizarse en muchos contextos y las segundas las que pueden dar lugar a otras al añadirles formantes. Varela (2003) cita, además de estos, la universalidad que, en el caso del español y según esta autora, implica las voces que son utilizadas en todos los países hispanos. En sus explicaciones, Benítez incide en la necesidad de graduar el vocabulario que utilizamos en las clases y que ese vocabulario sea real.

Además de estos tres métodos básicos de selección, apuesta por tener en cuenta otros factores, como es reforzar más las formas léxicas que hacen alusión a realidades muy habituales en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida, así como la motivación y finalidad por la que el alumnado estudia la lengua, que puede variar desde la meramente instrumental hasta la integradora.

MÉTODOS OBJETIVOS DE SELECCIÓN LÉXICA

La frecuencia de las palabras

En primer lugar, cada uno de estos caminos ofrece sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que no podemos optar unívocamente por uno, sino que debemos usarlos de modo complementario en función de nuestros intereses particulares.

Tradicionalmente, los métodos objetivos para seleccionar datos léxicos a los que se ha recurrido en los diferentes idiomas, tanto para la elaboración de diccionarios como para el aprendizaje de lenguas, se han basado en el análisis de frecuencias. Para saber cuál es la frecuencia de las palabras en la actualidad disponemos de tres vías: los diccionarios de frecuencias, los vocabularios básicos, las indicaciones que nos proporcionan los corpórea de frecuencias.

Entendemos que el léxico frecuente es el conjunto de palabras que muestra un mayor grado de presencia en los textos, orales o escritos, emitidos en un idioma. Obvia-

mente, la pretensión no es la de analizar la totalidad de enunciados de una lengua viva, sino el de una muestra que se estime suficientemente representativa, en forma de corpus textual. De ahí que, en la práctica, el concepto de frecuencia léxica remita esencialmente a la incidencia de una determinada palabra dentro de un corpus determinado (Richards, Platt y Platt 1992: 177). Estos datos ofrecen un cálculo cuantitativo de esta vertiente del vocabulario, sobre una base empírica y no meramente impresionista.

La relevancia de la información de frecuencia en el ámbito del aprendizaje de lenguas ha sido señalada reiteradamente, aludiendo principalmente a conceptos como utilidad, cobertura, rentabilidad comunicativa (Alonso Ramos 2012: 21). En estos casos, la utilidad de las voces se mide por su frecuencia, ya que equivale a rentabilidad comunicativa, y esta se mide por el porcentaje de cobertura textual que ofrecen, es decir, el porcentaje de comprensión textual que nos posibilitan esas palabras. La aparición de los diccionarios de frecuencias impulsó los estudios para encontrar aplicación del vocabulario básico en la enseñanza y sobre todo en las clases de lengua extranjera. El famoso *Inglés básico*, que Ogden (1930) y Charles K. Ogden & Augusto Ghio D. (1943, 1968) formularon a partir de 1930 partía de estos presupuestos, y proponía un vocabulario de apenas 850 palabras.

La cobertura textual, entendida esta como el espacio semántico y situacional que es capaz de cubrir una palabra o el porcentaje de palabras que componen un texto (oral o escrito). Es decir, las palabras más frecuentes y básicas son útiles en cuanto que son rentables a nivel comunicativo. La cobertura textual nos lleva a la pregunta de cuánto vocabulario seleccionar. Es una cuestión todavía abierta, pero lo que sí sabemos es que la cantidad de palabras que conoce un alumno tiene implicaciones en su competencia comunicativa y en su capacidad de comprensión de los textos. La respuesta a la pregunta de cuánto vocabulario hay que conocer para aprender una lengua no da como resultado una cifra demasiado elevada. Y es una cantidad que se puede graduar en su adquisición, por etapas educativas. Hay diferentes estudios al respecto², en los que se trata la cuestión de qué porcentaje de comprensión alcanzamos con diferentes cantidades de palabras. Unido a esto, se ha tratado la existencia de un umbral léxico, a partir del cual somos capaces de comprender un texto oral o escrito, esto es, qué número o qué porcentaje de palabras debemos conocer para llegar a un nivel de comprensión aceptable u óptimo. Aquí la respuesta suele establecer el 95% para un nivel aceptable y un 98% para un nivel óptimo (Cartaya Febres 2011). Estos serían, según los autores, los puntos a partir de los cuales un individuo es capaz de inferir las palabras desconocidas, proceso que se conoce como inferencias léxicas contextuales. Se ha establecido la existencia de este umbral, o conocimiento mínimo de vocabulario que posibilita la comprensión de un texto auténtico, en las 3.000 familias de palabras más frecuentes, frente a las 2.000 según otros autores, a partir de las cuales el alumno podrá aplicar las estrategias de inferencia (Izquierdo Gil 2005). El número de palabras que debe aprender el alumnado en un nivel inicial debe rondar, entonces, estas cantidades.

De los vocabularios básicos ya tradicionales son de resaltar el de Juilland & Chang-Rodríguez (1964, *Frequency Dictionary of spanish words*) y Amparo Morales (1986, *Léxico básico del español de Puerto Rico*), por el reconocimiento y calidad que la crítica les otorga. De los más recientes, el diccionario de Davies (2006) supone un adelanto claro. Su distribución es en formato electrónico (extensión .pdf) hace que se pueda acceder a cada capítulo con solo pinchar en el índice. Este diccionario es una apuesta muy práctica

² Laufer 1989, 1992a, 1992b, 1997; Laufer & Sim 1985; Nation 1990, 2001, 2006; Hu & Nation 2000; Laufer, B., Elder, C., Hill, K. & Congdon, P. (2004); Laufer & Ravenhorst-Kalovsky 2010; Cartaya Febre, N. 2011.

y actual, y es el resultado de un numeroso corpus *online*, por lo que ambas herramientas se pueden complementar. En los tres casos estamos hablando de vocabularios de alrededor de 5.000 unidades, cifra bastante usual en este tipo de volúmenes.

De todos los córpora que existen en el ámbito hispánico, por nuestra parte resaltamos solo tres, que pueden ser útiles para la selección léxica: el Corpus CUMBRE, el Corpus del Español de M. Davies y el CORPES de la Real Academia Española de la Lengua. Hay otro, que está construido específicamente con muestras obtenidas de estudiantes de ELE: el Corpus de Aprendices de Español como L2, CAES, del I. Cervantes y la USC. Todos, menos del CUMBRE, son de acceso libre en línea.

Los diccionarios y las listas de frecuencias son fundamentales para el conocimiento cuantitativo del léxico, sin embargo, no siempre tienen una inmediata aplicación práctica en la enseñanza de la lengua, pues son simples listas de palabras acompañadas de índices, por lo que su posible utilidad didáctica puede derivarse de su uso en forma de vocabularios básicos (Fajardo Aguirre 1991: 217).

Algunos inconvenientes del vocabulario que aportan los léxicos frecuentes, vocabularios básicos y los córpora

Partir únicamente de la frecuencia de las unidades léxicas para aplicarla a la selección del vocabulario que usamos en la enseñanza de segundas lenguas presenta algunos problemas importantes.

En primer lugar hay diferencias entre los distintos recuentos, debidas a los tipos de textos que les sirven para formar los corpus. En segundo lugar, las palabras más frecuentes son las palabras gramaticales. Los sustantivos ocupan un lugar mucho más bajo, y eso que son en su mayoría palabras con un gran poder designativo, lo que los hace imprescindibles en la comunicación. Entre las 100 palabras de mayor frecuencia y uso del *Léxico de frecuencia del español hablado en Málaga* los únicos sustantivos que aparecen son *año, cosa, casa, día, niño, vez, gente y tiempo*, y lo hacen en los lugares 45, 51, 62, 64, 79, 81, 90 y 94, respectivamente. Se constata, además, que algunas palabras muy útiles aparecen muy abajo en listados de frecuencia y no siempre proporciona un orden didácticamente adecuado. No es válida al cien por cien la creencia de que el máximo de eficacia pedagógica se consigue enseñando primero los términos más frecuentes. Por último, en algunos niveles de enseñanza la frecuencia deja de ser un parámetro digno de confianza, por lo que como intento de solventar algunos de estos problemas surgió la Disponibilidad léxica, otro ejemplo de investigación con corpus.

Disponibilidad Léxica

La ausencia de palabras de uso común en los listados de frecuencias fue lo que llevó a proponer los estudios de Disponibilidad Léxica (DL), que han tenido mucho seguimiento en España e Hispanoamérica. El origen de estos estudios lo constituyeron un grupo de lingüistas franceses (Georges Gougenheim, René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot, 1954 y 1964) al diseñar un método básico para la enseñanza del francés a extranjeros. Durante este proceso se dieron cuenta de que los resultados eran parciales si solo tenían en cuenta las palabras más frecuentes, ya que en los recuentos no aparecían muchas palabras muy normales y necesarias en el uso diario y que se referían a realidades concretas. Estas no aparecían en los listados basados en la frecuencia porque su uso estaba muy condicionado por el tema de la conversación. Michéa llegó a la conclusión de que las palabras estadísticamente más inestables estaban vinculadas a áreas temáticas o situaciones específicas y que encontraban su estabilidad si se utilizaba como punto de

partida las situaciones mismas. Al dar este primer paso, descubrieron que para hallar las palabras temáticas debían desarrollar su método basándose en pruebas asociativas, pues era la forma de llegar a estimular el lexicón mental de los informantes y obtener de ellos las palabras, ya no solo más frecuentes, sino también más disponibles cuando las circunstancias comunicativas lo exigen. Así se deslindaron los conceptos de ‘palabras frecuentes’ y ‘palabras disponibles’ y surgieron los cimientos de lo que hoy en día conocemos como Léxico básico (LB), Léxico disponible (LD) y Léxico fundamental (LF), tres conceptos bien diferenciados que constituyen a su vez otras tres líneas temáticas profundamente imbricadas, pero con objetivos y aplicaciones diferentes (Mas Álvarez & Santos Palmou 2014).

Además de otras muchas, el LD ofrece la ventaja de proporcionar vocabulario concreto a partir de sus Centros de Interés (CI) de modo casi equivalente a las Nociones específicas del PCIC. Y aunque la distancia entre ellos todavía es un problema, se está trabajando en esta línea para mejorar los CI, en sentido cuantitativo y cualitativo (Tomé Cornejo 2015).

Algunas propuestas de aplicación de la Disponibilidad Léxica

No conseguimos por motivos de espacio comentar las diferentes propuestas e intentos de aplicar los conocimientos y datos que la DL nos aporta para trasladarlos a los materiales docentes tanto de ELE como de Español con Fines Específicos (EFE). No obstante, nos gustaría por lo menos referirlos, pues consideramos que son de útil consulta para conseguir el desarrollo de la competencia léxica del alumnado.

En este sentido, existen ya diversas obras y artículos que proponen aplicar la DL como método de selección y graduación del vocabulario, como son las de Carcedo González (1997-1998) Sanz Álava (2000), Guerra Salas & Gómez Sánchez (2003), Izquierdo Gil (2005), Guerra & Gómez (2005), Frey Pereira (2007), Sánchez-Saus Laserna (2008), Rodríguez Muñoz & Muñoz Hernández (2009), Bartol (2010), López González (2010), Mesa Betancor (2011), Palapanidi (2012), Fernández Leyva (2015).

Vocabulario fundamental (VF)

Debido a la parcialidad de las dos líneas de selección léxica anteriores (la frecuencia y la disponibilidad), desde muy pronto se vio la necesidad de conjugar ambas para sumar sus beneficios, ya que con una se obtiene un tipo de léxico (con la frecuencia: palabras gramaticales, muy pocos sustantivos, adjetivos y verbos de carácter general) con otra justo el opuesto (con la DL sustantivos muy concretos y ligados al tema de conversación). Por esto, en la selección léxica no sólo se deben tener en cuenta las unidades léxicas más frecuentes, sino también una serie de unidades léxicas temáticas o disponibles, pues cuando hablamos necesitamos expresar conceptos vinculados a temas y situaciones. En este sentido, tanto Michéa como los investigadores actuales en DL han conseguido confirmar, pues, que el Léxico básico y el Léxico disponible constituyen dos parcelas complementarias y que ambas forman el llamado Vocabulario Fundamental de una lengua. Hay diferentes propuestas de Vocabularios Fundamentales, la primera de ellas y la que abrió el camino fue la francesa de 1954, *Français Élémentaire*, cuya versión revisada, *Français Fondamental*, aparece en 1958. Este último se toma como corpus léxico-gramatical para la confección de los materiales didácticos audiovisuales con que culmina el proyecto, y en 1964 sale a la luz *L'Élaboration du Français Fondamental (1^o Degré)*. A partir de aquí tenemos conocimiento de un VF del irlandés, del alemán, del español, del portugués e incluso de al-

guna lengua del norte de África. Todos ellos son bastante desconocidos y poco comentados. No obstante, resaltamos la del portugués³ y la del español (Rojo Sastre 1979), pues son obras resultantes de proyectos muy ambiciosos y con el esfuerzo y elaboración de todo un equipo de trabajo. El portugués salió a la luz en tres tomos en la década de los 80, pero desafortunadamente el proyecto español está como tesis inédita defendida en el 79, aunque tuvo su aplicación práctica en un método audiovisual muy difundido y usado en su época (Rojo Sastre, J. A., Rivenc P. y Ferrer, A. (1968-1969): *Vida y diálogos de España. 1er grado. Método audiovisual*).

Aun así, vemos por las fechas que esta línea de trabajo, al igual que la DL, necesita una actualización y un mayor desarrollo técnico para adaptarlo a los tiempos que corren y a la enseñanza del español en concreto. Debemos, además, tener en cuenta las obras de referencia con las que hoy contamos (MCER y sobre todo PCIC) así como los métodos y enfoques didácticos más actuales. En este camino nos encontramos en este momento, pues en su favor tiene sumar las ventajas de los dos métodos anteriores.

Vocabulario instrumental

Otro tipo de vocabulario que parece recomendable incluir en un curso de formación de ELE, sobre todo en un nivel elemental, son una serie de unidades léxicas mediante las cuales el alumnado pueda llevar a cabo ciertas estrategias de comunicación o compensación con el fin de resolver sus problemas léxicos (olvido o desconocimiento de una palabra). Mediante este vocabulario denominado instrumental, compuesto fundamentalmente por hiperónimos, verbos muy generales, términos vagos o aproximativos, adjetivos referidos al color, la forma y el tamaño, se puede también comprender las definiciones ofrecidas por el docente para explicar el significado de unidades específicas. La rentabilidad comunicativa del vocabulario instrumental resulta, por consiguiente, obvia tanto desde el punto de vista expresivo como receptivo, sobre todo en un contexto de aula.

Lingüística contrastiva y facilidad del aprendizaje

En ambientes de enseñan-aprendizaje en los que las lengua meta y la lengua materna de nuestro grupo sean muy próximas, resulta obvio tener en cuenta cuestiones relacionadas con la facilidad o dificultades que en estos casos se puedan desarrollar. Nos referimos a la aplicación de un análisis contrastivo entre ambas lenguas para tener en cuenta las diferencias, semejanzas, correspondencias, interferencias, cognados, parógrafos, homógrafos, etc. Debemos, además, secuenciar las unidades teniendo en cuenta estos criterios y hacerles notar a los alumnos las diferencias y semejanzas, tanto para facilitar el aprendizaje en aquellas cuestiones que sean comunes, como para resaltar y focalizar sus esfuerzos en aquellas que no lo son, o bien parecen serlo y no lo son en realidad (falsos amigos).

³ Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1984): *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, tomo 1, Vocabulário*, Lisboa, INIC.

Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*, Lisboa, INIC, CLUL.

Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 2, Inquérito de Disponibilidade*, Lisboa, INIC, CLUL.

La base de datos del Portugués Fundamental se puede consultar en la página del Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

CONCLUSIÓN

Por consiguiente, creemos que es evidente la importancia que adquiere el vocabulario en la planificación de la docencia de una lengua LE. Para ello es preciso, por un lado, conocer las características de este tipo de unidades y, por otro, manejar los diferentes medios y criterios que podemos usar para seleccionarlas. De este modo podremos ofrecer una enseñanza de calidad que proporcione a nuestro alumnado aquellos elementos más relevantes y útiles en cada nivel, sin que eso suponga desbordarlos con una gran cantidad de información. La eficiencia y la eficacia irán en este caso de la mano del conocimiento y control de los recursos que tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo una planificación, flexible y adecuada a las circunstancias, pero también consciente de cuáles son los elementos que se deben introducir para lograr nuestros objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2012): "Explorando la frecuencia léxica para el Diccionario de colocaciones del español". En *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (coord. por Tomás Eduardo Jinémez Juliá; Belén López Meirama; Victoria Vázquez Rozas; Alexandre Veiga Rodríguez; Guillermo Rojo Sánchez (hom.)), 2012. Santiago: USC, 19-40.
- Alvar Ezquerro, M. (2005): "La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera". En Castillo Carballo, M.^a M.; O. Cruz Moya; J. M. García Platero & J. P. Mora Gutiérrez (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 19-39, (Actas, 53).
- Ávila Martín, M^a. C. (2010): "Estadística y lingüística del corpus: implicaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje del léxico". *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, N^o 33, 163-175.
- Ávila Muñoz, A. (1999): *Léxico de frecuencia del español hablado en Málaga*. Málaga: Universidad.
- Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1984): *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, tomo 1, Vocabulário*. Lisboa: INIC.
- (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*. Lisboa: INIC, CLUL.
- (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 2, Inquérito de Disponibilidade*, Lisboa: INIC, CLUL.
- Bailly, D. (1997): *Didactique de l'anglais. Objectifs et contenus de l'enseignement*. París: Nathan.
- Bartol Hernández, J. (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario". En R. Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Engrueta Utrilla*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 85 - 107.
- Benítez Pérez, P. & J. Zebrowsky (1993): "El léxico español en los manuales polacos". En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. ASELE: Málaga, 223-230.
- Benítez Pérez, P. (1994a): "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros". En S. Montesa Peydró & A. M. Garrido Moraga (coords.). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, 325-334.
- (1994b): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". En *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre: 9-12.
- (1995): "El vocabulario enseñado en los manuales de ELE (Español como Lengua Extranjera) ¿es el adecuado?". En *Actas de la Jornada Didáctica para profesores de español*. Utrecht: UFSIA: 5-21.
- (2009): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". *Monográficos MarcoELE*, vol: 9-12.
- Carcedo González, A. (1997-1998): "Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad". *Pragmalingüística* 5-6, 75-94.

- Cartaya Febres, N. (2011): "La hipótesis del umbral léxico en la comprensión lectora en L2". *Lingua Americana*, Año XV N° 28 (enero-junio 2011): 103-118.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-237.
- Consejo de Europa (MCER, 2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Insituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Davies, M. (2006): *Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York: Routledge.
- Fajardo Aguirre, A. (1991): "Los vocabularios básicos". En *EL español como lengua extranjera de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga del 12 al 22 de octubre de 1991* coord. por Salvador Montesa Peydró, Antonio Manuel Garrido Moraga, 1993, 215-222.
- Fernández Leyva, Haydeé (2015): "Posible aplicación del Índice de Disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE". *MarcoELE: revista de didáctica ELE*, n° 20, 2015.
- Frey Pereira, M^a L. H. (2007): "Disponibilidad léxica y escritura del ELE: propuesta de comparación de dos corpus". *Interlingüística*, 21: 366-373
- García Marcos, F. & Mateo García, M^a V. (2003). "La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica". En L. Negró (ed.). *Mélanges offerts à Charles Leselbaum*. (Collecton Études hispaniques et ibéro-américaines appliquées). París: Editions hispaniques, 297-312.
- Gómez Molina, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *Reale: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, n° 7, 69-94.
- (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE". En *Quadernos de filología: Estudios lingüísticos*, n° 5, (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua), 11-134
- (2004a): "Las unidades léxicas en español". *Carabela*, 56:, 27-50.
- (2004b): La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato & I. Santos (dirs.) *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*. Editorial SGEL, 491-510.
- Gougenheim, G.; Michéa, R.; Rivenc, P. & Sauvageot A. (1964): *L'Élaboration du Français Fondamental (1^o Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas (Nouvelle édition refondue et augmenté)*. París: Didier.
- Guerra Salas, L. & Gómez Sánchez, M. E. (2005): "El español de los profesionales de la radio: una aproximación desde la disponibilidad léxica". En *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada* / coord. por María Luisa Carrió Pastos. Vol. 1, 2005, 351-360.
- Hu, M. & Nation, I.S.P. (2000): "Unknown vocabulary density and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13(1), 403-430.
- Izquierdo Gil, M. C. (2001): "Los córpora electrónicos en la enseñanza del vocabulario español LE: la utilidad pedagógica de las concordancias". *ASELE, Actas XII*.
- (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Juilland & Chang-Rodríguez (1964): *Frequency Dictionary of spanish words*. The Hague: Mouton and Co.
- Laufer, B. (1989): "What percentage of text-lexis is essential for comprehension?" En C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 316-323).
- Laufer, B. (1992a): "How much lexis is necessary for reading comprehension?". En P.J.L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan, 126-132.
- Laufer, B. (1992b): "Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?". *Journal of Research in Reading* 15, 95-103.
- Laufer, B. (1997): "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess". En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. & Congdon, P. (2004): "Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge?". *Language Testing* 21(2), 202-226.
- Laufer, B. & Sim, D. D. (1985): "Measuring and explaining the threshold needed for English for Academic Purposes texts". *Foreign Language Annals* 18, 405-413.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. (2010): "Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 22(1):15-30.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach. The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- López González (2010): “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica”. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 18.
- López Pérez, M. V. (2013): “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”. *Revista de educación*, Año 2013, Número Extraordinario 1. Dedicación a: Competencias básicas: retórica o realidad, 154-176.
- Madison, Mari-Liis (2013): “La selección del vocabulario: las palabras de alta frecuencia en español. Análisis del vocabulario de dos manuales de ELE. Tesina de Máster. Tartu: Universidad. [consulta online 10-09-2015]
- Martín Martín, S. (1999): «La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE». En Miquel, Lourdes y Neus Sans (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera* (4), Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, 157-163.
- (2007): “La enseñanza del léxico más allá del diccionario”. En *Mosaico*, 20, 43-46.
- Mas Álvarez, I. & Santos Palmou, X. (2014): “Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios de disponibilidad léxica en la enseñanza de ELE”. En *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*, Madrid 26-28 de junio de 2014 Universidad Nebrija, María Cecilia Ainciburu (ed.). Madrid: Universidad Nebrija, 390-402. [Consultado online 10-09-2015]
- Mesa Betancor, E. (2011): “La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales ENE”. *redELE: red electrónica de Didáctica de ELE*, Biblioteca 2012, nº 13, Memoria de Máster. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales, A. (1986): *Léxico básico del español de Puerto Rico*. San Juan de Puerto Rico: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006): “How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening?”. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63, 1 (September/septembre), 59-82.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ogden, C. K. (1930): *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd. Posteriormente Ch. K. Ogden & Augusto Ghio D. (1943 y 1968): *Basic English*. Online en
- Palapanidi, K. (2012): “La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.
- Instituto Cervantes (1997): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Richard, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992): *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman.
- Rodríguez Muñoz, F. & Muñoz Hernández, I. (2009): “De la disponibilidad a la didáctica léxica”. *Tejuelo*. Vol. 4, 8-18.
- Rojo Sastre, A. J. (1979): *Bases lexicológicas en una metodología audiovisual de la lengua española para extranjeros* [Manuscrito]. Tesis doctoral inédita dirigida por Víctor García Hoz, depósito de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
- Rojo Sastre, J. A., Rivenc P. y Ferrer, A. (1968-1969): *Vida y diálogos de España. 1er grado. (Método audiovisual)*. París: Didier.
- Salazar García, V. (2004): “Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE”. *Estudios de Lingüística*. N. 18, Alicante: Universidad, 243-273
- Sánchez, A.; Sarmiento, R; Cantos, P. & Simón, J. (1995): *CUMBRE. Corpus lingüístico del español contemporáneo: fundamentos, metodología y análisis*. Madrid: SGEL.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2008): “Disponibilidad léxica en alumnos de español para extranjeros. Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos”. En *Interlingüística*, XIX, 571-581.
- Sanz Álava, Inmaculada (2000): “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”. En *Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, 635-646.

- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Tomé Cornejo, C. (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis Doctoral defendida en el curso 2014-2015 en la Universidad de Salamanca.
- Varela Ortega, S. (2003): “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera”. *ELUA 17* (volumen conmemorativo), 571-588.

¿Por qué enseñar Fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)?

Marta Saracho Arnáiz
Instituto Politécnico do Porto

1. Introducción

El profesor de español lengua extranjera (ELE) sabe que para que la enseñanza de la lengua sea completa, la clase o el curso debe incluir variados aspectos lingüísticos, como son léxico, gramática, textos, aspectos culturales, etc. Con todo, ¿sabe el docente de español el papel que ocupa la Fraseología en la clase de ELE y la importancia que su presencia o ausencia tiene para los alumnos?

Así, es importante que el docente sepa cuál es el ámbito de la Fraseología y su objeto, a pesar de tratarse de aspectos no consensuales entre los fraseólogos. Con todo, el profesor de ELE deberá reconocer el espacio fraseológico y las unidades que forman parte del mismo, puesto que solo así podrá hacer una selección de las mismas en función de sus objetivos y de los intereses de sus alumnos. A este respecto, es necesario señalar que muchos docentes no tienen una formación adecuada acerca de las cuestiones fundamentales de la Fraseología, a lo que se añade la confusión que representa la variedad de denominaciones (frase hecha, expresiones idiomáticas, refranes, proverbios, fórmulas, etc.). Por todo ello, parece necesario que el profesor comprenda de manera general las clasificaciones provenientes del ámbito de los estudios de Fraseología, reconociendo claramente sus unidades. Del mismo modo, debe tener presente la importancia para los aprendientes de ELE de la adquisición de la llamada “competencia fraseológica”, ya que podemos afirmar que a mayor competencia fraseológica, mayor competencia lingüística.

Sin embargo, esta tarea se no está exenta de obstáculos. Así, por un lado, los documentos marco para las Lenguas Extranjeras (LE) y para ELE, como el MCREL (2001) y el PCIC (2007), en los que los docentes se pueden apoyar, relegan el estudio de las unidades fraseológicas (UFS) idiomáticas a los niveles superiores de enseñanza-aprendizaje (nivel C). Asimismo, en general, los manuales de ELE no presentan contenidos fraseológicos en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje y en los niveles superiores muchas veces se detecta coherencia fraseodidáctica.

Vemos, por lo dicho, que el profesor no tiene la vida fácil a la hora de decidir los contenidos fraseológicos que va a utilizar en la clase de ELE y cómo los va a enseñar a sus estudiantes. Con todo, los alumnos suelen mostrar una elevada motivación antes las UFS en clase, particularmente, cuando se les expone a unidades idiomáticas.

Falta, por ello, reconocer la importancia de la competencia fraseológica y de su papel en la enseñanza-aprendizaje de UFS y determinar las UFS más coherentes a los niveles de aprendizaje. De este modo, nos proponemos esclarecer el papel de la Fraseología en la clase ELE y apuntar el camino hacia su enseñanza-aprendizaje.

2. La Fraseología y las unidades fraseológicas (UFS)

La Fraseología es un fenómeno de la lengua que se localiza entre lo léxico y lo sintáctico, ya que por un lado, las UFS son sintagmas (*a trancas y barrancas*, *ojo de buey*, *echar una mano*), pero, por otro, tienen un sentido unitario, como ocurre con los monolexemas, es decir, con las palabras. Así, como ya anunciábamos en el apartado anterior, sus límites no son consensuales, ya que ciertas unidades pueden ser sintagmas libres (*coger el autobús*), aunque presenten restricciones desde el punto de vista de su combinatoria, o verdaderos textos, independientes sintácticamente (*Ándeme yo caliente, ríase la gente*). Se trata, por lo tanto, de un fenómeno complejo cuyos límites son controvertidos y, por ello, hay diversas propuestas de interpretación de sus unidades.

Pese a ello, y para facilitar el entendimiento a los profesores de ELE, tomamos como referencia la clasificación de Corpas (1996), la cual incluye en el espacio fraseológico las siguientes unidades: colocaciones, locuciones, paremias (citas, refranes, enunciados) y fórmulas rutinarias. Así, *fruncir el entrecejo* o *ponerse el abrigo* serían ejemplos de colocaciones; *tomar [alguien] el pelo [a alguien]* o *a trancas y barrancas*, de locuciones; *a caballo regalado no le mires el diente*, *el hombre es un lobo para el hombre* o *las paredes oyen*, de paremias, y *buenas tardes* o *¡tiene narices [algo]!*, de fórmulas rutinarias.

Las UFS presentan características propias que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una metodología de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, son unidades pluriverbales, es decir, su forma externa consta de al menos dos palabras. Esta es una cualidad fundamental, ya que las separa de la palabra, si bien es verdad que queda el polémico caso de ciertos compuestos. La segunda característica es su fijación o estabilidad, es decir, son combinaciones de palabras fijas, lo que las opone a las combinaciones libres. Además, las UFS están institucionalizadas, porque son aceptadas por una comunidad de hablantes que les da legitimidad. Finalmente, las UFS presentan peculiaridades a nivel de significado, ya que pese a ser unidades pluriverbales presentan un significado unitario, aunque varíe significativamente de unas unidades a otras (sentido figurado, significado social o expresivo, moral o de sentencia).

Además, ciertas UFS pueden ser estudiadas desde el punto de vista de su formación, ya que sus orígenes históricos o sociales aportan una información cultural que enriquece y apoya a la lingüística.

Por todo ello, desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, vemos que la Fraseología ocupa un lugar importante en la lengua y merece ser objeto de atención en el aula, ya que los estudiantes enriquecen su dominio de la LE.

3. La competencia fraseológica

Vemos por lo expuesto que la adquisición por parte de los estudiantes de UFS aumenta su competencia fraseológica y, en definitiva, su competencia lingüística general. La competencia fraseológica es la capacidad de utilizar segmentos fijos de manera adecuada en vez de hacerlo a través de palabras libres. Para que ello ocurra, el estudiante tiene que conocer muy bien la estructura externa de la unidad (su forma externa) y su significado, pero además, debe saber adecuar la unidad perfectamente al texto y al contexto. Adquirir competencia fraseológica es un proceso complejo, ya que la naturaleza de las unidades es compleja, tanto en la estructura externa, como en la interna, sobre todo, en las UFS idiomáticas que aportan significados amplios y sutiles.

Además, en la oralidad se suelen presentar una buena parte de UFS, pues están muy relacionadas con el lenguaje coloquial. Así, si un estudiante desconoce las UFS en el transcurso de un diálogo entre jóvenes o amigos nativos, tendremos que concluir que no ha comprendido totalmente lo que se ha comunicado. Por otro lado, el hecho de incluir en su discurso UFS hace que ese estudiante sea sentido por el grupo de nativos como uno más, es decir, mejor integrado.

Esto nos lleva a concluir que la competencia fraseológica es fundamental para un aprendiente de ELE y que los contenidos fraseológicos deben incluirse en las clases. Sin embargo, los profesores se deparan con algunas dificultades a la hora de poner en práctica la enseñanza-aprendizaje de Fraseología.

4. Documentos marco para las LE y para ELE

Tenemos a nuestro alcance dos documentos fundamentales para LE y ELE: el MCREL (2001) y el PCIC (2007). Analizamos en ellos la manera de incorporar la Fraseología a la clase para comprender en qué medida pueden ser un apoyo al profesor.

En primer lugar, en el MCREL (2001) no se menciona la competencia fraseológica, sino la léxica, en la que incluye el documento unidades como *fórmulas fijas*, fórmulas rutinarias y refranes; *modismos* o metáforas lexicalizadas, equivalentes a las locuciones; *estructuras fijas* o estructuras gramaticales que se repiten con un elemento variable; *frases hechas* o verbos con régimen preposicional, como *convencerse de*, y *locuciones prepositivas* (delante de, por medio de); y *estructuras de régimen semántico* o combinaciones del tipo *cometer un crimen/error*. Además, el MCREL (2001), aunque da libertad al docente, solo incorpora las UFS idiomáticas en el nivel C.

Por otra parte, el PCIC (2007), documento fundamental para ELE, ya que ofrece repertorios completos por niveles de una gran cantidad de contenidos lingüísticos. De este modo, el documento identifica cinco componentes de los que destacamos el componente nocional, en el que se incluye la noción de unidad léxica diferente de la de palabra, ya que subraya su carácter pluriverbal y combinatorio. En cuanto al nivel en el que se introducen las UFS, el PCIC (2007) introduce en el nivel A1 las fórmulas rutinarias, a partir del B1, las colocaciones, y a partir de C1, las locuciones y paremias.

En cuanto al MCREL (2001), las denominaciones que recoge no nos parecen adecuadas, ya que no se ajustan a las investigaciones más recientes en Fraseología y puede crear confusión la falta de claridad de la clasificación las unidades que plantea. En este aspecto el PCIC (2007) es mucho más preciso y adecuado, pero sigue presentando las UFS como un fenómeno encuadrado en el ámbito léxico. En cuanto al nivel en que se deben ofrecer las unidades a los alumnos, a pesar de darse un paso hacia delante en cuanto a los colocaciones, las UFS idiomáticas se siguen dejando para los niveles más elevados, C1 y C2.

En conclusión, ambos documentos no ofrecen una visión clara del espacio fraseológico ni de las unidades que forman parte de este espacio, no confieren la importancia debida a la competencia fraseológica y conciben el fenómeno idiomático como un aspecto excepcional y de difícil enseñanza-aprendizaje, solo posible cuando el alumno se encuentre en el nivel de usuario competente.

Pese a la importancia de estos documentos y de sus indudables logros para la enseñanza de ELE, no aportan soluciones efectivas a los profesores que busquen orientaciones precisas y útiles sobre la utilización de la Fraseología en el aula de ELE.

6. Los niveles de enseñanza-aprendizaje y las UFS

Desde nuestro punto de vista, los alumnos que inician el estudio de una LE deben estar expuestos a una variedad de estructuras lingüísticas que, si bien no deben dificultar en exceso su comprensión, tampoco pueden caer en el extremo de facilitar de manera artificial el contacto con la lengua. En ese contacto más o menos natural con la lengua (el docente elige los materiales y dirige el proceso) es normal que los estudiantes se topen con unidades idiomáticas, como por ejemplo, palabras o estructuras pluriverbales. Además, si la lengua materna de los estudiantes es próxima del español, como ocurre con el portugués, en la mayor parte de los casos la comprensión del significado es en general bastante buena. De este modo, una de las preocupaciones del profesor es adecuar los contenidos al nivel o momento de aprendizaje de los estudiantes.

Como hemos visto en el apartado anterior, el MCREL (2001) y el PCIC (2007) sugieren que las UFS idiomáticas se enseñen en el nivel C, es decir, en los cursos más elevados, cuando el alumno ya tiene un buen conocimiento de la lengua. Pues bien, nuestro planteamiento es más bien contrario, ya que creemos que un aprendiente de ELE debe exponerse desde el inicio a muestras de lengua reales (textos escritos, vídeos, programas de TV, canciones, etc.) y esos textos contienen UFS idiomáticas. Por ello, el alumno va a encontrar estas unidades con mayor o menor abundancia dependiendo del tipo de texto al que se enfrente. El hecho de no enseñar UFS idiomáticas en el aula de ELE A1, por ejemplo, no significa que el alumno no se vaya a deparar con ellas en sus contactos con la lengua, sino que cuando se presente la ocasión, estará peor preparado para comprenderlas y usarlas.

Además, no todos nuestros alumnos llegan al nivel C de ELE. Muchos de ellos se quedan en B1 o B2, o incluso en niveles anteriores.

Por otro lado, se ha señalado la dificultad de comprensión de la idiomática para un aprendiente de LE. Tampoco estamos de acuerdo con este argumento, ya que algunos autores (Dobrovól'skij, 2007) sugieren que la idiomática es un universal del lenguaje, es decir, el estudiante conoce ya el mecanismo de la idiomática porque existe en su lengua materna.

Finalmente, nuestra experiencia y la de otros docentes de ELE (Navarro, 2004) nos indica que cuando las UFS idiomáticas aparecen en clase, los alumnos se sienten muy motivados, mostrando curiosidad a pesar del grado de dificultad que las unidades presentan.

Todos estos argumentos nos conducen a creer que la enseñanza-aprendizaje de UFS idiomáticas debe iniciarse en los primeros niveles (A1 y A2). No obstante, se ha de hacer eligiendo las unidades idóneas según algunos criterios, como veremos.

7. Manuales de ELE y enseñanza de Fraseología

Los manuales de ELE son otro de los apoyos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para alumnos como para profesores. ¿Qué contenidos fraseológicos presentan los manuales de ELE y en qué niveles lo hacen?

Se ha realizado un análisis de dieciséis manuales de ELE en el ámbito de nuestra investigación doctoral (Saracho Arnáiz, 2015: 197-199) que tiene en cuenta todos los niveles de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se eligieron para la muestra manuales vigentes actualmente: algunos anteriores al MCREL, otros posteriores y manuales muy recientes, como se aprecia en la Figura 1.

MANUALES	NIVEL
<i>Sueña 1 (Nueva edición)</i> , Anaya, 2000	A1 + A2
<i>Sueña 2 (Nueva edición)</i> , Anaya, 2000	B1
<i>Sueña 3</i> , Anaya, 2001	B2 (Avanzado)
<i>Sueña 4</i> , Anaya, 2001	C1 + C2 (Superior)
<i>El Ventilador</i> , Difusión, 2006	C1
<i>Dominio</i> , Edelsa, 2008	C2A
<i>Fondo</i> , SGEL, 1994:1999	B2 + C1
<i>En Acción 1</i> , EnClave ELE, 2007	A1 + A2
<i>En Acción 2</i> , EnClave ELE, 2007	B1
<i>En Acción 3</i> , EnClave ELE, 2007	B2
<i>En Acción 4</i> , EnClave ELE, 2010	C1
<i>Método 1</i> , Anaya, 2012	A1
<i>Método 2</i> , Anaya, 2012	A2
<i>Método 3</i> , Anaya, 2013	B1
<i>Método 4</i> , Anaya, 2014	B2
<i>Prisma. Nivel Inicial</i> , Edinumen, 2009	A1 + A2

Figura 1 - Cuadro de Manuales ELE por Niveles de enseñanza-aprendizaje de la muestra [Gráfico de la autora]

Las conclusiones de este análisis revelan, entre otras, que en los niveles de iniciación (A1 y A2) los manuales contienen fórmulas rutinarias, sin embargo, muy pocos trabajan las colocaciones y no de manera sistematizada. En cuanto a las unidades idiomáticas, se encuentran de manera esporádica en tan sólo uno de ellos.

En lo que toca a los niveles B1 y B2, hay bastante disparidad entre los manuales. En primer lugar, tenemos un grupo de manuales que se basan en un enfoque léxico que trabaja solo con palabras. En otros, se introducen las colocaciones y algunas locuciones (a nivel receptivo) en el nivel B2. En tercer lugar, tenemos un manual anterior al MCREL, *A Fondo* (1994), cuyo enfoque léxico es amplio, ya que considera en su planteamiento didáctico palabras, colocaciones (en menor medida), fórmulas rutinarias, locuciones, citas y refranes. Finalmente, dos de los manuales, *Método 3* (2013) y *Método 4* (2014) también incluyen las locuciones y los refranes, a pesar de que la didáctica de estas unidades se revele incompleta, ya que el espacio dedicado a las UFS es muy inferior que el que se dedica a palabras o a otros contenidos lingüísticos.

En cuanto a los niveles C1 y C2, los manuales de la muestra revelan que hay dos tendencias, los que no contemplan las colocaciones y los que incluyen todo tipo de unidades. En general presentan diversas actividades fraseodidácticas, unas más contextualizadas que otras. Además, es importante señalar que ningún manual hace referencia a la competencia fraseológica, ni menciona contenidos fraseológicos en el resumen de contenidos.

Observando las conclusiones de este análisis, vemos que los manuales que presentan contenidos fraseológicos más completos y desarrollan actividades fraseodidácticas son los del nivel C, siguiendo las tendencias de los documentos marco ya mencionados. Por ello, el profesor de niveles más bajos de ELE no va a encontrar en los manuales una verdadera ayuda para llevar al aula de ELE la Fraseología de manera completa.

8. Los somatismos y las locuciones somáticas

Hemos afirmado la importancia de la adquisición de competencia fraseológica para los estudiantes de ELE, de una competencia que abarque el fenómeno de la idiomática. Por ello, creemos que es importante que los alumnos aprendan en clase de ELE locuciones, unidades con un grado de idiomática variable. Nos centramos más en las locuciones por tratarse de UFS dependientes sintácticamente.

Atendiendo a la naturaleza de las UFS idiomáticas, estas pueden ser más transparentes o más opacas. Cuanto más opaca es una unidad, más difícil es llegar al significado a través de su forma. Por el contrario, una unidad transparente hace que sea fácilmente interpretable a partir de su estructura externa. De este modo las UFS más transparentes serán, desde nuestro punto de vista, las más adecuadas para su enseñanza a niveles más bajos.

Por otro lado, entre los fraseologismos (FR) encontramos un grupo, los somatismos (SO) que se distinguen por contener al menos un lexema referido a una parte del cuerpo humano o animal (*tomar* [alguien] *el pelo* [a alguien]). Además, debido a su carácter antropocéntrico, existen en todas las lenguas conocidas, con significados generalmente muy próximos. Así, los somatismos se convierten en un tipo de FR muy adecuado para utilizarse como contenido fraseológico de los niveles iniciales de ELE. Veamos algunos ejemplos: *tener* [alguien] *las manos atadas*, *abrir* (o *despegar*) [alguien] *los labios*, *volver* (o *dar*) [alguien] *la espalda* [a alguien o a algo], *partir* (o *romper*) [alguien] *el corazón*, *darse* [alguien] *de narices* [con alguien o algo], *la niña de sus ojos*, *duro* (o *torpe*) *de oído*, *estirar* [alguien] *la pata*, *caérsele* [a alguien] *el pelo*. Se trata de locuciones somáticas, unidades que por ser desde el punto de vista de su significado fácilmente comprensibles desde la óptica de otra lengua extranjera y por ser unidades transparentes o semitransparentes, reúnen las condiciones adecuadas para que los docentes las utilicen en la clase de ELE.

Por ello, hacer una selección de locuciones somáticas puede ser un buen principio para el profesor de ELE que entienda que la competencia fraseológica es importante y quiera desarrollarla en sus alumnos.

9. Conclusiones

La competencia fraseológica debe ocupar un lugar de destacado en la enseñanza-aprendizaje de ELE junto a otras competencias, como la gramatical, la léxica-semántica, la sociocultural, etc.

La competencia fraseológica incluye del fenómeno de la idiomática que no debe entenderse como una excepción, sino como un aspecto que se da en las lenguas (universal) con bastante frecuencia y que, por ello, es bien conocido por nuestros estudiantes.

Los docentes de ELE en general no tienen una formación adecuada sobre Fraseología y Fraseodidáctica y los documentos marco que tiene a su alcance, como el MCREL (2001) y el PCIC (2007), no le ofrecen soluciones claras y adecuadas para introducir los contenidos fraseológicos en las clases. En este sentido, tampoco los manuales de ELE son de gran ayuda, ya que únicamente los de nivel C presentan actividades con contenidos fraseológicos.

Reconocer el espacio fraseológico y sus unidades es necesario para hacer una selección de lo que van a ser las necesidades de los alumnos. Además, la elección de las unidades también está relacionada con el nivel de la clase. Así pues, proponemos las

locuciones somáticas, por sus características semánticas, como unidades idóneas para formar parte de los contenidos fraseológicos de los niveles iniciales de ELE.

La didáctica de esos contenidos es también muy importante, debiéndose utilizar una metodología que tenga en cuenta la naturaleza compleja de las locuciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Águeda et al. (Equipo Prisma) (2009), *Prisma. Nivel Inicial. Libro del alumno*, nivel A1 y A2, Madrid: Edinumen.
- Álvarez Martínez, M^a Ángeles, Ana Blanco Canales, M^a Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz (2000), *Sueña 1, Libro del alumno (Nueva edición)*, niveles A1 y A2, Madrid: Anaya 2011.
- Álvarez Martínez, M^a Ángeles, M^a Vega De la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez, M^a Jesús Torrens Álvarez (2001), *Sueña 3, Libro del alumno*, nivel avanzado (B2), Madrid: Anaya.
- Álvarez Martínez, M^a Ángeles, Ana Blanco Canales y M^a Jesús Torrens Álvarez (2001), *Sueña 4, Libro del alumno*, Superior (C1 + C2), Madrid: Anaya.
- Arbonés, Carme, Vicenta González, Estrella López y Miquel Llobera (2005), *Así me gusta 1, Libro del alumno*, Madrid: EnClave ELE.
- Cabrerizo Ruiz, M^a Aránzazu, M^a Luisa Gómez Sacristán, Ana M^a Ruiz Martínez (2000), *Sueña 2, Libro del alumno (Nueva edición)*, Madrid: Anaya, 2006.
- Chamorro Guerrero, María Dolores, Gracia Lozano López, Aurelio Ríos Rojas, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo y Guadalupe Ruis Fajardo (2006), *El Ventilador*, Curso de español de nivel superior (C1), Barcelona: Difusión.
- Coronado González, María Luisa, Javier García González y Alejandro R. Zarzalejos Alonso (1994), *A Fondo*, Libro del alumno, Superior (B2 y C1), Madrid: SGEL, 1999.
- Dobrovol'skij, Dimitrij (2007), "Cognitive and Psycholinguistic Aspects of Phraseology", en Burger et al. (eds.), *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, Vol. II, 789-818.
- Navarro, Carmen (2004), "Didáctica de las unidades fraseológicas", [en línea] URL , Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Facultad de Filología, Universidad de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001/2002 en español), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo (versión en español). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A, 2003.
- Corpas Pastor, Gloria (1996), *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Editorial Gredos. S.A.
- Esteba Ramos, Diana, Salvador Peláez Santamaría, Purificación Zayas López (2012), *Método 2. Libro del alumno*, nivel A2, Madrid: Anaya.
- Esteba Ramos, Diana, Francisca Miranda Paredes, Salvador Peláez Santamaría, Purificación Zayas López (2014), *Método 4. Libro del alumno*, nivel B2, Madrid: Grupo Anaya S.A
- Penadés Martínez, Inmaculada (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2005), *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros
- Penadés Martínez, Inmaculada (2008), *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Saracho Arnáiz, Marta (2015), "La Fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos", , Tesis doctoral, Repositorio de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Seco, Manuel, Olimpia Andres y Gabino Ramos (2004), *Diccionario Fraseológico del Español Actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Santillana Educación S. L.
- Verdía, Elena, Marisa GONZÁLEZ, Felipe Martín, Inmaculada Molina y Conchi Rodrigo (2007), *En Acción 1. Libro del alumno*, niveles A1 y A2, Madrid: EnClave ELE.
- Verdía, Elena, Javier Fruns, Felipe Martín, Mila Ortín, Conchi Rodrigo (2011), *En Acción 2. Curso de español con enfoque orientado a la acción*, Libro del alumno, nivel B1, Madrid: EnClave ELE.
- Verdía, Elena, Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín, Nuria Vaquero (2007), *En Acción 3. Curso de Español*, nivel B2, Madrid: EnClave ELE.

La presentación oral en E/LE. Hacia un modelo didáctico para su enseñanza en contexto escolar

Selene Vázquez Ruiz.

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

INTRODUCCIÓN

La presentación oral tiene una presencia importante en el aula de E/LE en contexto escolar en Portugal, funcionando frecuentemente como instancia de evaluación. Sin embargo, en cuanto que género textual, la presentación oral no parece tener (o tiene sólo de forma secundaria y superficial) el estatuto de objeto de enseñanza. Así, los aspectos lingüístico-textuales del género reciben un tratamiento didáctico nulo o escaso. Así se deduce del análisis de un conjunto de datos recogidos durante el curso 2014/2015 en el marco de la realización de la tesis de doctorado “Géneros orales y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués”.

Motivada por este hallazgo, avancé con un estudio de investigación-acción en el que me propuse poner a prueba un modelo didáctico para la enseñanza de aspectos discursivos del género presentación oral. Dicho estudio fue realizado con un grupo de E/LE de 9º del Ensino Básico portugués para el cual la producción de una presentación oral trimestral constituía la forma de evaluación de la expresión oral.

Los resultados de este estudio contribuirán a la elaboración de un modelo didáctico secuenciado en tres niveles (A1, A2 y B1) que abarca no sólo la organización textual interna del género presentación oral sino también otros aspectos lingüístico-textuales identificados como relevantes en la producción de este género textual.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabajo se fundamenta en la perspectiva teórica-epistemológica conocida como *interaccionismo-sociodiscursivo* (en adelante, ISD);¹ corriente que defiende una perspectiva interdisciplinar y que se sitúa en el campo de las *ciencias humanas* (y no exclusivamente en el campo de la lingüística). Nos interesa destacar que, frente a la tendencia dominante en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, donde perspectivas *comunicativas* de la enseñanza se aúnan a perspectivas *cognitivas* del aprendizaje (Zuengler & Miller 2006), en la propuesta del ISD la teoría didáctica y la teoría del aprendizaje forman un todo coherente donde lo social ocupa un primer plano.

De acuerdo con los principios teóricos del ISD, se afirma aquí que la capacidad de comunicarse y de actuar en el medio social se materializa a través de la producción de textos. Por otra parte, los *textos empíricos* que un hablante produce y que le permiten re-

¹ Bronckart (1997, 2007); Schneuwly & Dolz (2004), etc.

alzar acciones lingüísticas y tareas en su entorno se organizan en *géneros textuales*. A lo hora de abordar la enseñanza de una lengua extranjera, esto significa que los géneros textuales, en tanto que “*instrumentos de adaptación y participación en la vida social / comunicativa*” (Bronckart & Dolz 2007, en Miranda 2008) pueden ser considerados un objeto de enseñanza privilegiado en el camino hacia el desarrollo de las *capacidades textuales* de los alumnos.

A pesar de que la relación entre comunicación y producción e interpretación de textos es evidente, el tratamiento didáctico de los aspectos textuales del lenguaje, aquellos que van más allá del nivel de la oración, continúa siendo problemático. Varios trabajos de investigación en didáctica de lenguas llevados a cabo desde la perspectiva del ISD (principalmente, los liderados por el equipo de didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra) se han propuesto encontrar caminos para viabilizar la enseñanza de la expresión oral y escrita. Para organizar dicha enseñanza, se han elaborado en este marco dos herramientas fundamentales: los *modelos didácticos de géneros* y las *secuencias didácticas*. La investigación y desarrollo de estas herramientas ha estado especialmente vinculada a la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos afirmar que “*el desarrollo de estos instrumentos [...] es un camino todavía por explorar*” (Miranda 2008: 42)².

Partiendo de este marco global quisimos³ ensayar un modelo didáctico del género *presentación oral escolar* que abordase una de las *dimensiones enseñables* del mismo (la *estructura interna*) y lo hicimos en un contexto muy específico: el de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en el contexto escolar portugués. Para ello, adoptamos una lógica metodológica de *investigación-acción*: comenzamos por observar las producciones de los alumnos en contexto de clase, elaboramos una propuesta de intervención y a continuación la pusimos en práctica para finalmente evaluar el impacto de la misma.

2.¿QUÉ “PRESENTACIÓN ORAL”?

Antes de proceder a la exposición del proceso de investigación y de analizar los resultados, es preciso definir nuestro objeto de estudio: ¿a qué nos referimos por presentación oral? Con esta denominación se designa a un conjunto de géneros textuales emparentados. De entre ellos, unos pertenecen al ámbito académico (*ponencia, conferencia, seminario, comunicación...*) otros al ámbito profesional (*presentación comercial...*), otros al ámbito público (*presentación de actos informales y oficiales...*). ¿Qué es lo que todos ellos tienen en común que nos permite mirarlos como a una familia? Schneuwly y Dolz (2004) destacan que, tanto los géneros mencionados como otros escritos que colocan en el mismo *agrupamiento*, tienen como función la “*transmisión y construcción de saberes*” (ibidem). Dominan en este grupo de géneros aspectos tipológicos del *orden del exponer* (Bronckart, 1997). Desde el punto de vista de las *capacidades de lenguaje* implicadas en su producción, los autores apuntan que el alumno que pretende producir una presentación oral habrá de ser capaz de presentar en un texto diferentes formas de saberes⁴.

² Destacan, en este ámbito, los trabajos de Cristovão (2002, entre otros) para la enseñanza de inglés LE en Brasil, y de Miranda (2008) para la enseñanza del portugués LE en el contexto argentino. Para la enseñanza del francés lengua materna destaca la obra de Schneuwly y Dolz (2004).

³ El uso del plural se justifica por referencia a equipos de personas, en unas instancias la profesora del grupo y la doctoranda; en otras la doctoranda junto con la orientadora y la coorientadora de tesis.

⁴ Es de resaltar que en la propuesta de Schneuwly & Dolz para la enseñanza de los géneros en la escuela, la definición de una serie de agrupamientos de géneros a partir de los tres parámetros indicados más arriba, es la estrategia fundamental para superar las limitaciones de cualquier intento de abordar los géneros textuales de forma individual.

Nos interesa mantener esta visión del género formando parte de una familia mayor en la que podemos incluir géneros tanto orales como escritos. En cualquier caso, este estudio se centra de manera específica en la exposición oral que ocurre en el ámbito escolar,⁵ en la que los alumnos o estudiantes ensayan una variación del género que denominaremos *presentación oral escolar*. A lo largo de este artículo usaremos el término *presentación oral* para referirnos específicamente a la presentación o exposición oral que ocurre en dicho contexto.

Aclarada la cuestión nocional-terminológica aún podemos preguntarnos ¿qué entiende por “presentación oral” el docente que utiliza esta herramienta para la evaluación de la expresión oral en lengua extranjera en un contexto escolar como el portugués? Nuestro estudio sobre el tratamiento didáctico de la presentación oral en este contexto nos obligó a plantearnos esta cuestión: abordarla resulta pertinente antes de cerrar este apartado. A partir del análisis de una serie de entrevistas y cuestionarios, concluimos que, en este contexto particular, *hacer una presentación oral* equivale a la actividad genérica de *hablar en público* (Marco Común Europeo de Referencia -en adelante MCER-), constituyendo principalmente una oportunidad para practicar de forma oral los contenidos temáticos, léxicos, gramaticales y funcionales impartidos a lo largo de un tema o unidad didáctica. Ello quiere decir, como ya avanzamos en la introducción, que en cuanto que género textual la presentación oral no tiene el estatuto de *objeto de enseñanza*, en otras palabras: las dimensiones textuales del mismo no son abordadas de forma explícita. En contraste con este enfoque, en este artículo se defiende, como se pondrá de manifiesto a lo largo del mismo, que hacer una presentación oral implica manejar una serie de recursos lingüístico-textuales que deben ser abordados explícitamente en las aulas.

3. ESTUDIO DE CASO: EL RECORRIDO

3.1. Visión global

El estudio se realizó durante el segundo y tercer trimestre del curso 2014/2015 en una escuela pública donde se imparte E/LE en el *Ensino Básico* y en el *Ensino Secundário*. Se trabajó con un grupo de 9º de *Básico*, en estrecha colaboración con la profesora de E/LE del grupo. Comenzamos por conversar con la profesora para conocer mejor el contexto del grupo y su enfoque para trabajar con las presentaciones orales. Estas charlas también sirvieron para ponernos de acuerdo sobre aquello que queríamos trabajar y la forma en que dicho trabajo podría organizarse.

Asistí a la realización de unas primeras presentaciones orales (PP1) por parte de los alumnos en marzo de 2015. Dichas presentaciones constituían la prueba de evaluación para la expresión oral en el 2º trimestre. La grabación en audio y la anotación por escrito de lo observado fueron los instrumentos de recogida de datos privilegiados. El análisis de PP1 tenía como objetivo detectar necesidades y dificultades a fin de preparar la sesión de trabajo con los alumnos. Tras dicho análisis, concluí que la intervención se centraría de forma especial en un trabajo sobre la *estructura interna* de la presentación. Con fundamento en los trabajos de Schneuwly & Dolz (2004) y Villar (2011) elaboré un modelo didáctico de estructura interna adaptado a las necesidades detectadas en el grupo, que presenté y trabajé con los alumnos en una sesión de trabajo conjunta. Una semana después de dicha sesión asistí a la realización de nuevas presentaciones orales (PP2) por parte de

⁵ Introducimos una distinción metodológica entre un *ámbito científico-académico*, en el que operan académicos y especialistas, y un *ámbito escolar-universitario*, en el que quienes producen los textos tienen el papel de aprendices.

los alumnos, presentaciones que sirvieron para evaluar la expresión oral de los mismos en el tercer trimestre. Por último, realicé un análisis comparativo de PP1 y PP2 con el fin de evaluar el impacto de la intervención. Nos detendremos a continuación en las principales estaciones de este recorrido.

3.2. Análisis de PP1

Por circunstancias diversas derivadas del proceso de investigación, el análisis se centró en las producciones de diez alumnos del mismo grupo-clase. El proceso de observación de las primeras presentaciones y el posterior análisis de los datos recogidos me permitió identificar una serie de áreas conflictivas sobre las cuales valdría la pena centrarse. Así, se observó:

- De forma general, los alumnos tenían dificultades en dotar de cierta estructura a sus presentaciones. Esta circunstancia se hizo más patente en el *cierre* de las mismas. Como vemos en el gráfico 1, en la estructuración de su apertura o *introducción*, cuatro de diez alumnos saludaron, dos de diez se presentaron, todos enunciaron el tema del que iban a tratar y ninguno hizo un breve resumen o esquema de los puntos que iba a tratar. En cuanto al cierre, se observó que un gran porcentaje de alumnos terminaba sus intervenciones de forma abrupta, sin indicar que habían concluido (finalizar), agradecer la atención de los compañeros o abrir un turno de preguntas. En consecuencia, al final de cada presentación no convenientemente concluida, la profesora intervenía a fin de recordar a los alumnos que debían cerrar su presentación indicando que había llegado el fin.
- Los alumnos-público tenían un papel pasivo durante toda la sesión, escuchando una presentación detrás de otra durante 40 minutos, sin pausa entre ellas ni tiempo para preguntas.
- Los alumnos-expositores más tímidos y/o menos diestros dirigían su presentación (y su mirada) a la profesora.

Con base a estas observaciones, concluimos que la intervención se centraría en un trabajo sobre la *estructura interna* (a) de la presentación. Consideramos asimismo conveniente tratar, aunque de forma muy breve, algunos aspectos relacionados con (b) la *situación de la comunicación* y –derivados de esta– con (c) el *lenguaje no verbal*.

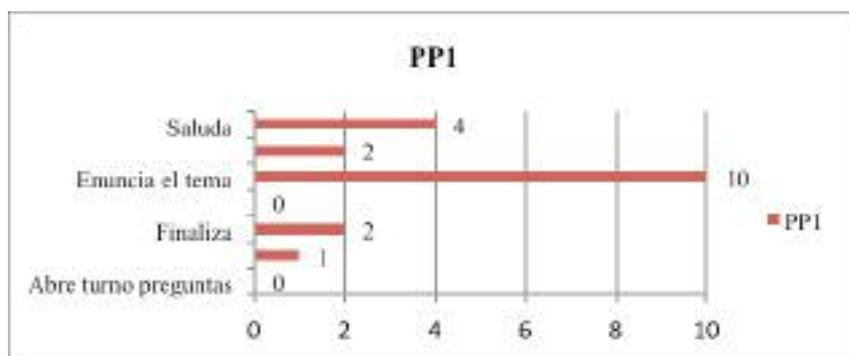


Gráfico n°1 [Gráfico de la autora]

3.3. Presentación oral escolar en ELE. Un modelo didáctico de estructura interna.

El modelo didáctico para abordar la enseñanza de la estructura interna que aquí se presenta tiene su fundamento teórico en dos trabajos de naturaleza distinta pero complementaria.

El primero de ellos (Schenuwly & Dolz 2004: 215-246) es un modelo didáctico para la enseñanza de la presentación oral en lengua materna. En él los autores, tras caracterizar el género exposición oral, identifican las siguientes dimensiones enseñables del género: la *situación de comunicación*, la *organización interna* de la exposición y las *características lingüísticas*. En cuanto a la organización interna, los autores distinguen, para efectos de enseñanza, una serie de fases que mostramos de forma sintética en el gráfico nº2.

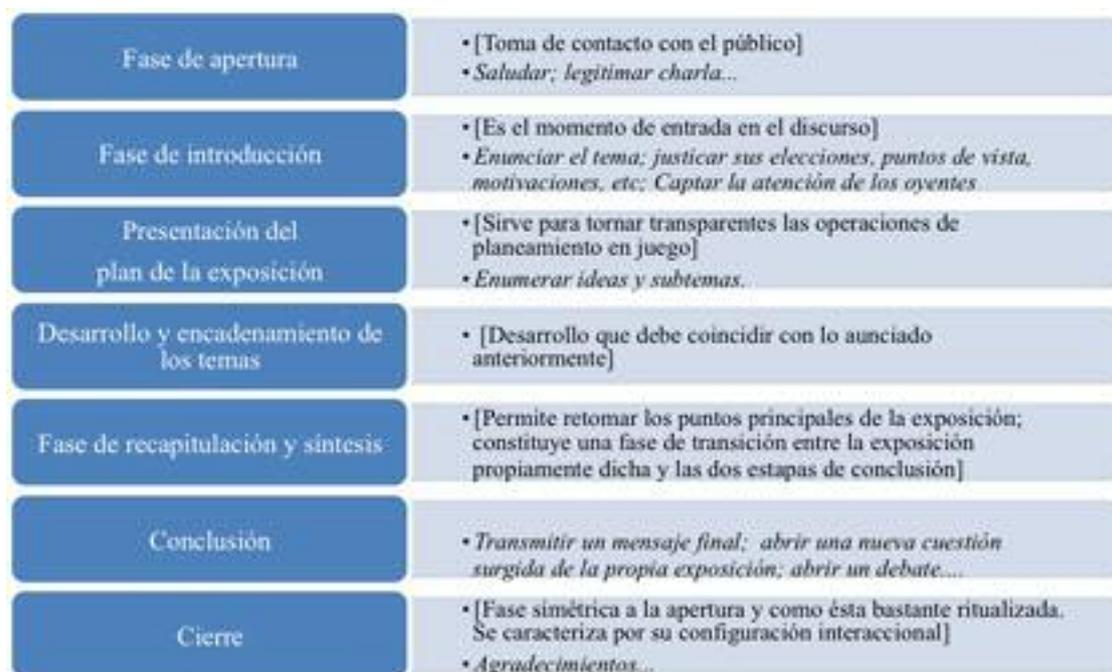


Gráfico nº 2 . Organización interna de la exposición según Schenuwly y Dolz (2004:

El trabajo de Villar (2011), también con vocación didáctica, es un análisis descriptivo de un corpus de presentaciones orales académicas producidas por alumnos universitarios alemanes de E/LE. En este estudio, la autora parte de un modelo de “estructura global” del género presentación oral académica (ver gráfico nº3) que sirve para analizar las ocurrencias de las distintas categorías en el corpus e identificar así ciertas características del género.

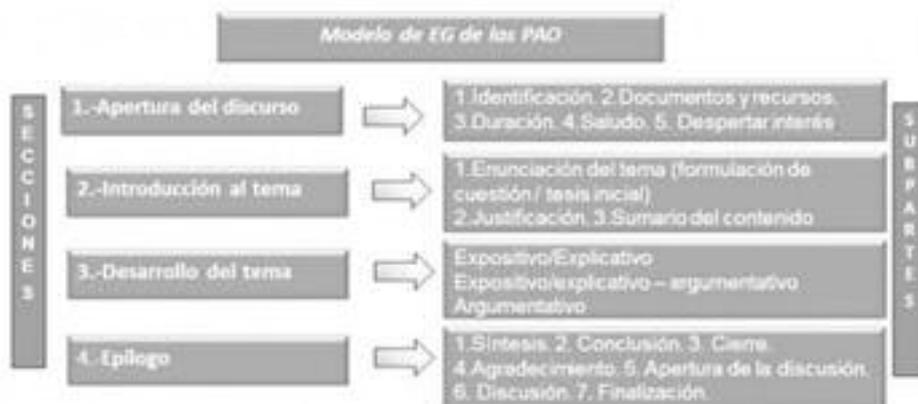


Gráfico nº 3(Villar 2001: 8) Estructura global (EG) de la presentación oral académica (PAO).

Combinando estas dos propuestas llegamos a un primer modelo para abordar la enseñanza de la estructura interna del género presentación oral en el aula de E/LE en contexto escolar (ver gráfico nº4). En dicho modelo la presentación oral consta de una *introducción*, un *desarrollo* –el cual no abordamos- y un *cierre*. Tal y como se muestra en el esquema, cada una de estas partes consta de una serie de subpartes⁶.

Podemos ver esta propuesta para abordar la enseñanza de la estructura interna del género presentación oral desde dos ángulos diferentes. En primer lugar, en tanto en cuanto la propuesta surge de la observación y análisis del contexto de enseñanza de este género y del análisis de producciones de un grupo de alumnos específico, podemos afirmar que se trata de una herramienta contextualizada y situada para un grupo-clase específico. Por otro lado, puesto que el modelo se apoya en una reflexión teórica, podemos conceptualizarlo como un modelo abstracto para abordar la enseñanza de la dimensión estructural de la presentación oral en ELE en un nivel de dominio específico (A2).

Como objeto contextualizado, este modelo cobró vida en la propia sesión de trabajo con los alumnos, en el curso del propio proceso de *transposición didáctica* (del objeto de enseñanza programado, al objeto de enseñanza efectivamente enseñado).

En cuanto que modelo abstracto descontextualizado, esta propuesta no pretende ser, de manera alguna, una traducción de la realidad. Es evidente que la estructuración textual propuesta en este modelo es una entre muchas posibles, y su naturaleza es eminentemente didáctica. De la misma manera, las posibilidades de ejecución de las distintas *acciones verbales*⁷¹ “Microfunciones” en el lenguaje del MCER (*saludar, presentarse, enunciar el tema...*) identificadas como relevantes para la producción del género son múltiples. En el modelo se muestran, a modo de ejemplo, algunas de estas posibilidades. Por último, es evidente que la vocación de un modelo abstracto de esta naturaleza es descender a contextos situados diversos: el modelo abstracto solo tiene sentido si es contemplado como un modelo abierto, flexible y moldeable.



Gráfico nº 4

6 Si comparamos nuestra propuesta de estructura interna con la de Villar (2011) o Schneuwly y Dolz (2004) veremos que se trata de una versión simplificada. Dicha simplificación es necesaria a fin de poder adaptar la enseñanza de este objeto al contexto de enseñanza de una lengua extranjera en niveles iniciales. A modo de ejemplo, vemos que en nuestra propuesta no está representado el enfoque argumentativo que algunas presentaciones orales pueden tomar. Partimos de la idea de que en los niveles de maestría en los que nos enfocamos (de A1 a B1) las presentaciones orales tienden a versar sobre temas conocidos o del ámbito personal, por lo que suelen tener un carácter expositivo.

Expondremos a continuación la forma en que este modelo cobró vida durante una breve sesión de cuarenta minutos, que tuvieron su reflejo en las posteriores producciones de los alumnos (PP2).

3.4. Descripción de la sesión de trabajo

Regresamos al aula en el tercer trimestre una semana antes de la realización de la prueba de evaluación de expresión oral. En esta ocasión (PP2), los alumnos tenían que preparar una presentación oral describiendo dos fiestas populares, una portuguesa y otra española. La sesión de trabajo con los alumnos tuvo una duración de cuarenta minutos, durante los cuales realizamos las siguientes tareas:

- **Reflexión acerca de la situación de comunicación de la presentación oral**

Preguntamos a los alumnos: ¿a quién va dirigida la presentación? Llegamos a la conclusión de que a pesar de que todos sabemos que el destinatario real es el profesor, en realidad estamos jugando a crear una situación de ficción, en la que el destinatario es el grupo-clase (compañero y profesor). El éxito de la presentación depende, en parte, de la capacidad del alumno de crear esta situación ficcional. Reflexionamos también sobre la cuestión de la mirada. Si el destinatario es el grupo-clase, entonces la mirada debe dirigirse al público (los compañeros), y no al profesor.

- **Exposición teórica, con un apoyo de una presentación digital, bajo el título: “Organizando mi presentación oral”.**

Durante dicha exposición mostramos a los alumnos posibilidades de organizar sus presentaciones, a partir del modelo expuesto en 3.3 (gráfico nº4). A la hora de presentar las distintas posibilidades de ejecución de las acciones verbales que vertebran las distintas subpartes de la presentación (*saludar, presentarse, etc.*) utilizamos un enfoque interactivo: animamos a los alumnos a hacer sus propias propuestas. Este enfoque nos permitió no sólo conocer e incorporar los conocimientos previos de los alumnos, sino también evaluar la adecuación pragmática de sus propuestas (Adecuado: “*Muy buenos días; Hola, buenos días*”; dudoso: “*¡¡Hola, hola!!; ¡¡Hola a todos!!*”; Inadecuado: “*Muy buenas; ¿Qué pasa tíos?*”).

- **Ejercicios prácticos.**

Realizamos algunos ejercicios en parejas y en grupos para ensayar la introducción y el cierre. Además de abordar la cuestión estructural, pedimos a los alumnos que tuvieran el cuidado de dirigir su mirada hacia el compañero o compañeros del grupo para los que hacían la presentación. Este ejercicio tuvo especial sentido para aquellos alumnos más tímidos que en PP1 habían mostrado una clara dificultad en enfrentar al público, motivo por el cual dirigieron su mirada al profesor. Realizar este ejercicio en pequeña escala con un grupo de cuatro compañeros elegidos por ellos les ayudó a ganar cierta seguridad.

- **Breve reflexión sobre el miedo escénico.**

En distintos momentos a lo largo de la sesión reflexionamos sobre el papel del miedo en el éxito de una presentación pública. Cuando les preguntamos acerca de cómo se sentían cuando tenían que ponerse delante de los compañeros para hablar, afirmaron que solían sentirse nerviosos y cohibidos. Comentaron, además, que a pesar de estar siempre algo nerviosos, solían sentirse más seguros si se habían preparado bien, y en cualquier caso se sentían mejor conforme avanzaba la exposición. Enlazando las propias ideas de

los alumnos concluimos con ellos que: 1. La preparación es una de las claves del éxito. 2. Un buen comienzo es un aliado, nos ayuda a relajarnos y a sentirnos más seguros. 3. Una introducción bien preparada garantiza un buen comienzo.

3.5. Observación de PP2

Tras esta breve sesión de trabajo, regresamos una semana después para asistir a la realización de PP2. Para facilitar la observación, elaboré unas plantillas en las que simplemente fui marcando si el alumno-expositor producía o no las distintas subpartes que les habíamos propuesto en el modelo. Como había acordado con la profesora, le asignamos esta misma tarea al público; de esta manera se les asignaba una función con lo cual dejarían de tener un papel pasivo. Los datos recogidos en la plantilla de observación fueron completados con la posterior audición de las presentaciones, grabadas en audio. Esta plantilla sería fundamental para el análisis comparativo entre PP1 y PP2, cuya finalidad era evaluar el impacto de la intervención.

3.6. Análisis del impacto de la intervención

Para comparar las producciones de los alumnos en cuanto a la estructuración global de sus presentaciones contabilizamos los apartados que fueron (o no) producidos por los alumnos en cada una de las estancias. Esto nos permitió evaluar hasta qué punto nuestra propuesta había sido incorporada. Los resultados de dicha comparación se pueden ver en el gráfico nº5, en el cual vemos que a pesar de tratarse de una sesión de trabajo breve, los alumnos incorporaron a sus producciones un gran número de elementos de la propuesta. Comentaremos en líneas generales algunas cuestiones que los datos expuestos suscitan.

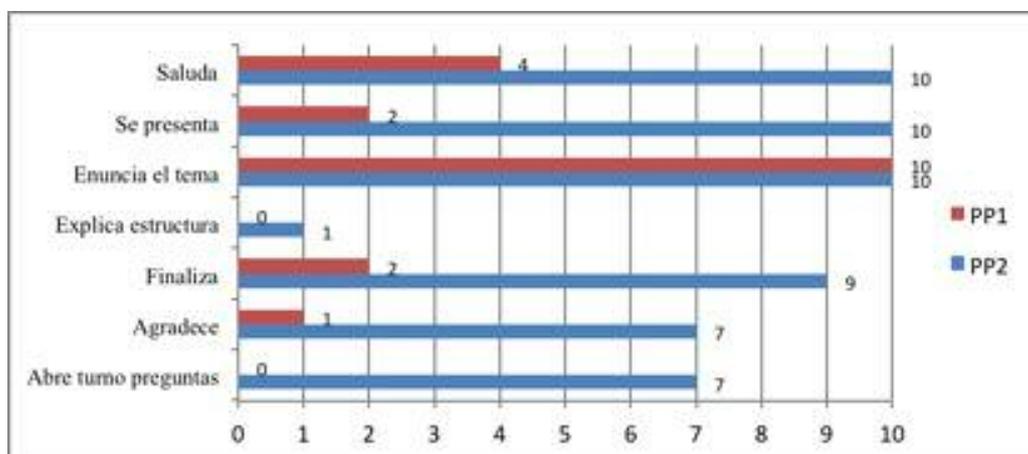


Gráfico nº 5 [Gráfico de la autora]

- Tanto el *saludo* como la *presentación* fueron incorporados por todos los alumnos de la muestra.

A nuestro entender, este dato indica que se trata de “microfunciones” cuya producción resulta sencilla para los alumnos. El dato podría indicar, además, que los alumnos han tomado consciencia no solo de la importancia que un buen comienzo tiene para ganar confianza ante el público, sino también de la importancia que *saludar* y *presentarse* tienen a la hora de crear una situación de comunicación que se distancie de la cotidianidad.

No obstante, la situación de partida (PP1) no era idéntica: cuatro alumnos habían saludado, pero sólo dos alumnos se habían presentado. Evidentemente, esto puede estar

relacionado con la dudosa necesidad de presentarse en un contexto *de facto* en el que los alumnos se conocen y se ven a diario. Tras conversar con los propios alumnos sobre la pertinencia o no de presentarse brevemente a los compañeros al inicio de sus presentaciones, optamos por recomendar que lo hicieran: hacerlo no solo da forma a la presentación, sino que también contribuye a crear la situación de comunicación apropiada. En todo caso, planteamos que esta era una cuestión opcional y sugerimos que utilizarasen una fórmula del tipo “*Como ya sabéis...*”. La respuesta de los alumnos en todos los casos fue incluir esta subparte. Las posibles razones ya han sido comentadas.

- Todos los alumnos enunciaron el tema de su presentación tanto en la primera como en la segunda producción.

Este parece ser un dato importante y a nuestro entender indica que de hecho no es posible hacer una presentación sin enunciar el tema de la misma. Villar (2011) llegó a la misma conclusión en su estudio. Puesto que este “movimiento” es imprescindible, y puesto que de hecho su producción no parece representar grandes dificultades para los alumnos, nos parece que, con vistas a una gradación de contenidos de esta dimensión de la presentación oral, esta subparte podría y debería ser trabajada desde un nivel A1.

- En PP1, ningún alumno realizó un esquema de los puntos a tratar en su introducción. Sólo un alumno fue capaz de realizar un breve resumen de los puntos que iba a tratar en PP2.

Mientras que unas instrucciones breves bastaron para que todos los alumnos consiguieran incorporar el saludo y la presentación a sus exposiciones, este tipo de instrucciones no fue suficiente para que consiguieran abrir sus intervenciones con un breve resumen de los puntos que iban a tratar. La producción de un resumen oral previo a la exposición es una operación lingüística compleja y los alumnos requieren de mayor instrucción y práctica al respecto para ser capaces de dominarla.

- En PP2 casi todos los alumnos (90%) pasan a indicar que han finalizado su presentación, frente a un 20% en PP1. Hay seis alumnos que no cerraron su presentación agradeciendo la atención al público en la primera presentación que sí lo hacen en la segunda. Ningún alumno abrió un turno de preguntas en PP1, siete lo hacen en la segunda ocasión.

En relación con las tres partes que en nuestra propuesta configuran el *cierre*, consideramos que la significativa incorporación de las mismas a las presentaciones de los alumnos se relaciona con la toma de consciencia de la importancia de crear la situación de comunicación ficcional que la realización de una presentación oral en clase requiere. La pertinencia o no de *abrir un turno de preguntas* también fue discutida en la sesión de trabajo. Esta subparte se presentó como opcional: debido a la forma de planificación de las clases no había tiempo para abrir dichos turnos. A pesar de ello, de acuerdo con la lógica seguida en el caso de *presentarse*, sugerimos a los alumnos que lo hicieran. El hecho de que los alumnos abrieran esta puerta tuvo una consecuencia significativa: en una ocasión un alumno del público optó por tomar la palabra y realizar una pregunta, lo que no había ocurrido en ningún caso en PP1.

Una vez realizado este análisis pormenorizado en que hemos comparado el número de alumnos que produjo cada una de las subpartes que integran la estructura de la presentación de acuerdo con nuestra propuesta, podemos ahora considerar la introducción y el cierre como bloques separados, a fin de evaluar si hubo alguna diferencia en la evolución

desde PP1 a PP2 en relación con la producción estas dos partes. Al realizar este análisis observamos lo siguiente:

- En primer lugar, se partía de unas introducciones mejor estructuradas: en PP1, los alumnos produjeron en media un total de 1,6 de 4 partes consideradas como relevantes en la estructuración de la introducción. Para el cierre se consideraron tres partes posibles, siendo que los alumnos produjeron, en media, 0,3 de estas 3 partes en PP1.
- En parte debido a esta situación inicial y tal y como vemos en el gráfico, la mejora en la estructuración del cierre en PP2 fue significativamente mayor que la mejora en la estructuración de la introducción. En términos porcentuales podríamos decir que la mejora en la estructuración de la introducción fue del 94%, y la del cierre fue del 667%. En este sentido, nuestros objetivos se cumplieron.

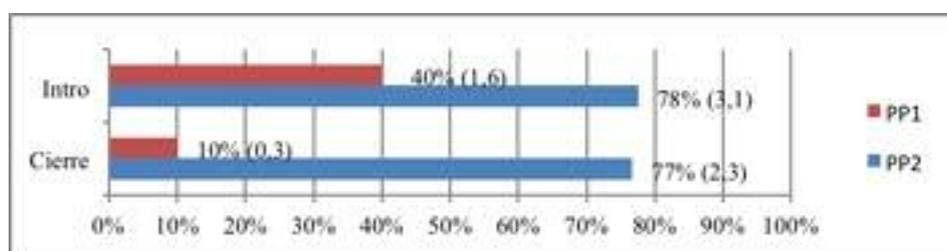


Gráfico nº 6 [Gráfico de la autora]

Decidimos también comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos en el segundo y tercer trimestres en expresión oral⁸. Comparamos en este caso las calificaciones de 16 alumnos, que fueron aquellos que realizaron ambas pruebas.

Como se ve en el gráfico, la mayoría de los alumnos obtuvo mejor nota en el tercer trimestre, algunos de ellos se mantuvieron con la misma nota y sólo dos alumnos de dieciséis obtuvieron una nota inferior. No podemos establecer una relación directa entre las calificaciones obtenidas y el impacto de la intervención, pues otras causas pudieron intervenir en dicha mejora. El objetivo de este estudio no es evaluar dichas causas, por lo que nos limitamos a referir los datos factuales.

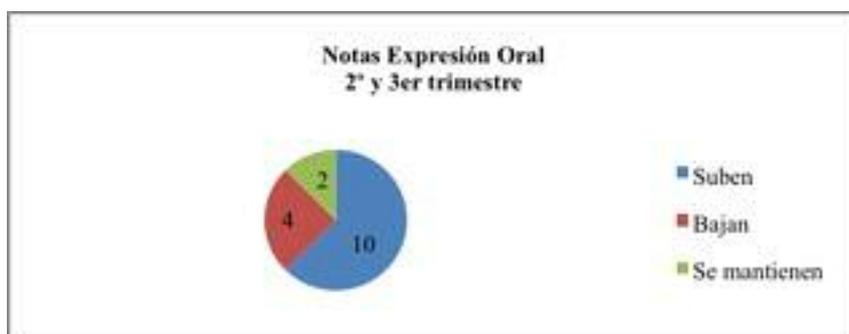


Gráfico nº 7

⁸ Dichas calificaciones fueron calculadas en función de la nota obtenida en la prueba de evaluación de la expresión oral (realización de la presentación oral) junto con la observación de intervenciones orales en clase. Por lo tanto, a pesar de no ser la única variable, la presentación oral era decisiva en el cálculo de dicha calificación.

4. CONCLUSIONES

Del análisis del impacto de la intervención concluimos lo siguiente:

- Tras una sesión de trabajo de cuarenta minutos en la que se abordó una propuesta de estructuración de la presentación oral, los alumnos consiguieron, de forma general, organizar sus presentaciones de forma más racional y elaborada.
- Concretamente en lo que se refiere al cierre de las presentaciones, pasamos de una situación de cierre abrupto a cierres estructurados y explícitos.
- La mejora en la organización de las presentaciones tuvo su expresión en las calificaciones obtenidas por los alumnos en relación con la evaluación de sus capacidades de expresión oral, a pesar de que admitimos que la evolución positiva en las calificaciones obtenidas por los alumnos puede haber tenido otras causas.
- Los resultados de este estudio muestran que es posible y deseable establecer algún tipo de gradación para la enseñanza de este género en E/LE en contexto escolar. Organizar adecuadamente una presentación implica operaciones lingüísticas con un grado variable de complejidad (*saludar* frente a *realizar un resumen*) y de obligatoriedad (*enunciar el tema* es imprescindible pero *abrir un turno de preguntas* explícitamente no siempre lo será), elementos que será preciso tomar en cuenta en la concepción de dicha gradación.

De una manera global, los resultados de este estudio de caso parecen mostrar que efectivamente el trabajo didáctico explícito con los aspectos textuales del género presentación oral contribuye a mejorar las producciones de los alumnos. En este sentido, entendemos que el modelo didáctico de género es una herramienta útil para canalizar la enseñanza de los géneros textuales, y concretamente, de la presentación oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronckart, J.P. (1997): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.
- Cristovão, V. L. L. (2002): *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*: Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Miranda, F. (2008) “De la «competencia comunicativa» al «dominio de los géneros». La formación de profesores de lengua extranjera”. *Novedades Educativas*, 211, 40-43
- Schneuwly, J. & Dolz, B. (2004): *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Villar, C.M. (2011). “Las presentaciones académicas orales de estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-orales-de-los-estudiantes-alemanes-de-e-le>>
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). “Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?”. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No. 4 (Dec., 2006), 826-828



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PORTUGAL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN